

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MISE EN PERSPECTIVE DES CONVERGENCES ET DES DIVERGENCES
ENTRE LES CONTENUS LIÉS AU DOMAINE PSYCHOMOTEUR
DU PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE DU QUÉBEC (1997)
ET DU PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE MONTESSORIEN

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MARGARETTE MURAT

MARS 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pu être réalisée sans la collaboration de plusieurs personnes à divers niveaux.

Je désire tout d'abord remercier chaleureusement madame Nicole Chevalier, professeure au département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal, qui a su me diriger avec toute la détermination et l'acuité nécessaires. Son appui constant m'a grandement encouragée à poursuivre cette recherche.

Mes remerciements vont aussi à monsieur Gérald Boutin, professeur au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, co-directeur, pour son écoute, sa générosité et ses conseils d'expert quant à la méthodologie appliquée à cette recherche.

Je tiens à remercier madame Lina Abi Nader, experte en psychomotricité et monsieur Robert Rigal, professeur au département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal, pour avoir accepté de collaborer à titre de lecteurs-juges des documents retenus pour l'analyse.

Je désire remercier aussi madame Carmen Parent pour avoir cru en mon sujet de recherche et en ma détermination à terminer ce projet qui me tenait tant à cœur, en dépit des circonstances particulières entourant la finalisation de cet ouvrage.

Mes remerciements s'adressent aussi à madame Jocelyne Morin professeure, titulaire à la faculté de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et à monsieur Benoît Dubuc, directeur de l'école Montessori de Québec, qui, par leurs critiques constructives, m'ont permis de finaliser cette recherche.

Je me dois de remercier les membres de ma famille qui, jour après jour, m'ont supportée et m'ont aidée à concrétiser ce projet dans des conditions agréables.

Mes remerciements vont également à madame Rachel Villeneuve pour ses conseils et sa grande compréhension. Enfin, il faut souligner le support technique fourni par madame Annie Garand pour l'édition électronique de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Problèmes généraux liés à l'éducation préscolaire	5
1.1.1 Variété de dénominations, de statuts, de systèmes de fonctionnement dans les établissements d'éducation préscolaire.....	7
1.1.2 Importance et rôle de l'éducation préscolaire.....	8
1.1.3 Dimensions psychomotrices de l'éducation préscolaire	13
1.1.4 Nouvelles visions attribuées à l'éducation préscolaire	15
1.1.5 Évolution de la perspective non scolarisante	15
1.2 Question et objectifs de la recherche	17
1.2.1 Question de recherche.....	17
1.2.2 Objectifs de la recherche.....	17
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL	18
2.1 Réseau de définition de concepts	18
2.1.1 Liens entre l'éducation préscolaire et l'éducation psychomotrice.....	27
2.1.2 Dimensions du développement psychomoteur de l'enfant d'âge préscolaire.....	28
2.2 Généralités sur les programmes d'éducation préscolaire	32
2.2.1 Historique de l'éducation préscolaire au Québec	33
2.2.2 Évolution des maternelles et des programmes préscolaires québécois.....	35
2.3 Programme d'éducation préscolaire du Québec (MEQ, 1997)	37
2.3.1 Fondements - Objectifs.....	38
2.3.2 Contenu psychomoteur et domaines d'application	38

2.4	Programme d'éducation préscolaire de Montessori (Montessori, 1958).....	40
2.4.1	Fondements - Objectifs.....	42
2.4.2	Contenu psychomoteur et domaines d'application.....	45
2.4.3	Montessori dans les modèles théoriques en éducation.....	47
2.5	Synthèse des écrits	50
CHAPITRE III		
	CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	51
3.1	Choix méthodologiques de la recherche	51
3.1.1	Recherche qualitative interprétative.....	52
3.1.2	Analyse documentaire.....	53
3.1.3	Méthode d'analyse de contenu.....	55
3.1.4	Limites de l'analyse de contenu.....	57
3.2	Démarche de sélection du corpus des données	58
3.3	Étapes de l'analyse de contenu.....	60
CHAPITRE IV		
	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	64
4.1	Élaboration d'une grille de concepts-clés du domaine psychomoteur	64
4.2	Mise en perspective des contenus psychomoteurs des deux programmes	68
4.2.1	Éléments émergents du programme ministériel.....	69
4.2.2	Éléments émergents du programme montessorien.....	75
4.3	Convergences et divergences entre les programmes	80
4.4	Recontextualisation	84
	CONCLUSION	90
ANNEXE A		
	GUIDE DE LECTURE POUR LA CODIFICATION	92
ANNEXE B		
	GRILLES D'ÉLÉMENTS ÉMERGENTS	94
	RÉFÉRENCES	103

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Approches d'éducation préscolaire et pourcentage des pays qui utilisent ces approches	8
2.1 Chronologie des pionniers de l'éducation selon les tendances	49
3.1 Sources documentaires pour la constitution du corpus des données.....	59
4.1 Grille des thèmes et sous-thèmes des dimensions du développement psychomoteur	65
4.2 Grille du champ épisodique des notions et concepts liés au domaine psychomoteur des deux programmes préscolaires.....	67
4.3 Thèmes et sous-thèmes psychomoteurs émergents du corpus ministériel	69
4.4 Thèmes et sous-thèmes psychomoteurs émergents du programme montessorien	75
4.5 Tableau comparatif des convergences et divergences entre les contenus psychomoteurs des deux programmes	81
4.6 Tableau comparatif des contenus du domaine psychomoteur liés aux cinq domaines d'activités pratiques de chacun des programmes.....	85

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CPC	Connaissance des parties du corps
PA	Perception auditive
PK	Perception kinesthésique
PT	Perception tactile
PV	Perception visuelle

RÉSUMÉ

Cette recherche avait pour objectif de mettre en perspective le programme préscolaire québécois (MEQ, 1997) et le programme préscolaire issu du modèle pédagogique montessorien (Pédagogie Scientifique, 1958), dans le but de dégager les similitudes et les particularités de leurs contenus liés au domaine psychomoteur.

Une analyse globale des problèmes généraux liés à l'éducation préscolaire et un bref rappel du contexte actuel de l'éducation préscolaire au Québec et ailleurs, nous a permis de faire ressortir les infrastructures qui posent problèmes au niveau préscolaire et qui sont en interrelation constante à savoir : les besoins de l'enfant d'âge préscolaire, les objectifs des programmes qui leur sont destinés, les méthodes et techniques utilisées. Le mode d'évaluation des enfants au préscolaire justifie la problématique de recherche et la prise en compte de l'aspect psychomoteur dans cette recherche.

Nous avons élaboré une grille d'analyse visant à dégager les contenus liés au domaine psychomoteur de chacun des programmes analysés. La comparaison des deux programmes nous a permis de faire ressortir de nombreux contenus portant sur la psychomotricité.

Les résultats de la présente recherche ont permis de révéler l'existence de certaines divergences et convergences entre les éléments liés au domaine psychomoteur, soit par rapport à leur valeur sémantique, soit par rapport à l'échelle de valeur qui leur est accordée dans chacun des programmes respectifs. En outre, nous avons pu constater la pertinence du choix méthodologique que nous avons fait de recourir à une démarche inspirée de l'analyse systémique lors de la comparaison et de l'analyse des programmes en question. Autour de cette assise sont apparus des éléments que nous pouvons qualifier d'invariants : l'intervenant, l'enfant, la méthode, le matériel et les techniques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Enfin le présent travail met en évidence la problématique toujours actuelle de l'intervention pédagogique au préscolaire et de l'application des programmes. Il ouvre aussi des avenues pour de possibles recherches quant à la problématique des contenus des programmes et de leur application, particulièrement au niveau préscolaire.

Liste de mots clés : approche Montessori - programmes d'éducation préscolaire - éducation de la petite enfance – domaine psychomoteur – contenu psychomoteur – éducation psychomotrice – intervention pédagogique au préscolaire.

INTRODUCTION

À travers le monde, l'éducation préscolaire s'appuie sur la reconnaissance des droits de l'enfant adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies en 1959. Depuis, on a assisté un peu partout à l'émergence de certains centres et institutions s'occupant de l'éducation des jeunes enfants. Selon l'organisation scolaire de plusieurs pays et selon les objectifs poursuivis par ces centres ou institutions visant l'éducation avant la première année de scolarisation, on parlera de crèche, de maternelle, de jardin d'enfants, d'école enfantine, d'école préscolaire ou de classes préscolaires. Toutefois, quelles que soient les dénominations, l'éducation des jeunes enfants renvoie à certains problèmes liés à la définition même de ce concept, à l'âge et aux taux de fréquentation, aux méthodes et moyens pédagogiques, au potentiel du matériel utilisé et à la qualité de l'environnement et des interventions (Mialaret, 1975).

Peu importe les théories auxquelles on se réfère, les pratiques pédagogiques ou méthodologiques utilisées, plusieurs recherches de ces dernières décennies font état de l'importance des apprentissages précoces durant les premières années de la vie (Cohen, 1982; Dubuc, Hamel et Roussy, 1996; Goetz et Allen, 1983; Pineault et Poulin 1983; Terrisse et Boutin 1988, 1994). D'autres recherches précisent de façon plus marquée le rôle et l'importance de la stimulation motrice et multisensorielle comme prévention primaire des difficultés d'apprentissage par le développement des habiletés motrices et perceptivomotrices nécessaires aux apprentissages de base (Doyon, 1992; Le Boulch, 1981; Paoletti, 1999; Pick et Vayer, 1972).

Au Québec, les États Généraux sur l'éducation ont conduit à un questionnement en profondeur du système éducatif (Ministère de l'Éducation du Québec, 1996). Dans le domaine de l'éducation à l'enfance, la ministre Madame Marois, en rendant publiques les grandes orientations de la réforme de l'éducation qui suivit, a défini sept grandes orientations au plan d'action dont l'intervention dès la petite enfance qui est placée au premier plan. Il importe de souligner que des efforts considérables ont été réalisés afin de favoriser

l'ouverture des maternelles à temps plein et l'implantation des maternelles quatre ans pour enfants à risque. Pour sa part, dans son énoncé de politiques, la Centrale des Enseignants du Québec recommandait que la fréquentation des classes préscolaires cinq ans, déjà effective à 98 %, devienne obligatoire, car les acquisitions d'habiletés qui y sont effectuées et évaluées sont des préalables essentiels aux apprentissages proposés par l'école primaire (CEQ, 1992). La pertinence de l'éducation psychomotrice pour des enfants de deux à six ans devient primordiale autant dans les programmes des centres de la petite enfance, des classes préscolaires qu'au premier cycle du primaire.

Ainsi, dans la foulée des changements politiques apportés aux structures d'accueil auprès de la petite enfance, la question de la qualité des interventions pédagogiques et de l'importance d'un environnement enrichi et stimulant, devant fournir à l'enfant des stimulations sensorielles et motrices, retenait l'attention (Pineault et Poulin, 1983).

Plusieurs études soulignent l'importance d'une amélioration de l'organisation physique de l'environnement préscolaire (Goetz et Allen 1983; Paumerleau et Malcuit, 1983), l'existence de classes trop petites et mal structurées, d'un matériel éducatif incomplet, peu pertinent ou inadéquat pour répondre aux besoins de l'enfant de cinq ans (Thériault et al, 1987). Dans cette dernière étude, il est mentionné que :

Ce ne sont pas des idées d'activités dont les enseignants ont besoin, ils en ont et ils ont de l'expérience; ce dont ils ont besoin c'est de la théorie pour comprendre ce qu'ils font. (Thériault et al, 1987, p. 14)

Ce besoin des enseignants de s'approprier des approches fondamentales en lien avec des stratégies et des moyens pédagogiques justifie le regard rétrospectif, que propose cette recherche, vers un programme qui a marqué l'évolution des courants pédagogiques ici et ailleurs : l'approche de Maria Montessori. Ce regard vers une approche datant du début du siècle dernier s'inscrit dans l'examen fait par Huberman du concept de l'innovation.

...Dans un système donné, le changement peut consister à adopter quelque pratique déjà utilisée ailleurs de sorte qu'une innovation n'est pas nécessairement une invention... (Huberman, 1973, p. 3)

En effet, dans le cadre des réflexions sur les réformes et l'implantation des nouveaux programmes destinés aux enfants de moins de six ans, le ministère de l'Éducation estime que l'enfant qui est encouragé et stimulé dans ses mouvements de motricité fine et globale acquiert une plus grande aisance corporelle et une confiance en ses capacités (MEQ, 1997). Le Programme de Formation de l'École Québécoise (2001), comme d'autres programmes, relève aussi que, pour l'enfant d'âge préscolaire, agir et apprendre sont indissociables. L'enfant doit agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur. Cette aptitude contribue à son développement psychomoteur. L'approche d'intervention éducative préscolaire élaborée par Maria Montessori, basée sur le respect du potentiel, du rythme de développement de chaque enfant et sur la stimulation multi sensorielle et motrice, semble présenter des liens avec les aspects du développement psychomoteur de l'enfant privilégiés par le nouveau programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001).

Dans cette optique, le principal objectif de cette recherche est de mettre en perspective les contenus psychomoteurs du programme d'éducation préscolaire du Québec (MEQ, 1997) et du programme préscolaire Montessorien. Nous proposons une analyse des convergences et des divergences entre les contenus psychomoteurs de chacun de ces programmes.

Dans le premier chapitre, sont exposés la problématique, la question et les objectifs de la recherche. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel relié aux contenus psychomoteurs, aux fondements du programme préscolaire québécois (1997) et du programme d'éducation préscolaire de Montessori. Le troisième chapitre précise le cadre méthodologique choisi pour cette recherche. Les données sont ensuite présentées, traitées et interprétées au chapitre quatre. Enfin, l'auteure rassemble les conclusions de cette recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Depuis quelques années, nous constatons un intérêt particulier pour l'éducation des jeunes enfants, manifesté au niveau des programmes, des approches et des moyens pédagogiques privilégiés afin de permettre le développement global et les habiletés préalables aux apprentissages scolaires.

En ce qui concerne les programmes, nous avons observé ailleurs, mais également au Québec, des changements, des nouveautés, des réformes et aussi des retours en arrière comme le précise Huberman (1973). L'application des programmes demeure l'un des problèmes de base de l'éducation en général et au préscolaire, en particulier. Ces programmes réfèrent à l'application d'un ensemble cohérent d'objectifs visant le développement global de l'enfant. Or, pour rendre compte des résultats de l'efficacité d'un programme, il faut évaluer les capacités de l'enfant. De par ce principe, la problématique de la présente recherche s'inscrit dans les infrastructures qui posent problème en éducation et qui sont en étroites et constantes interrelations. Les enseignants, désireux de développer une bonne relation pédagogique, ont besoin d'un système qui leur fournisse les moyens adéquats pour communiquer efficacement avec l'enfant et l'aider à atteindre les objectifs visés. Ces infrastructures représentent aussi les objectifs, la méthodologie, la gestion et l'évaluation de l'enfant. Selon Legendre, l'un des problèmes de l'enseignement, à tous les paliers de l'éducation, reste la relation pédagogique.

Compte tenu de la problématique de l'éducation des enfants d'âge préscolaire et de l'application des programmes, la dimension psychomotrice du développement de l'enfant et

la connaissance du domaine psychomoteur nous paraissent incontournables. Par conséquent, nous allons comparer les deux programmes afin de mettre en perspective leurs ressemblances et leurs différences sur le plan psychomoteur. C'est pourquoi une mise en perspective des contenus psychomoteurs semble appropriée afin d'analyser les stratégies de mise en action d'un programme gouvernemental auprès de l'enfant du préscolaire et les mettre dans la perspective d'une approche qui a marqué l'évolution des courants pédagogiques.

1.1 Problèmes généraux liés à l'éducation préscolaire

Le système éducatif québécois, remis en question par le rapport Parent en 1964, a fait son bilan dans le cadre des États Généraux sur l'éducation (MEQ, 1995-1996). En dépit des progrès réalisés, on a noté un sentiment généralisé d'insatisfaction à l'égard des résultats attendus (Gosselin, 1996). Dans la foulée des débats et questionnements, l'éducation des jeunes enfants a fait l'objet de sérieuses analyses et considérations. Aussi, afin de marquer le tournant décisif de sa réforme quant à l'éducation des enfants québécois, des actions majeures ont été amorcées par le gouvernement dans ce domaine : d'abord la révision de l'ancien programme d'éducation préscolaire, puis la création des centres de la petite enfance (MEQ, 1997), l'accessibilité aux maternelles temps plein et enfin l'élaboration d'un programme d'éducation pour les centres de la petite enfance. La prise en considération de la motricité, centrée sur le développement global de chaque enfant, constitue un élément d'intérêt pour cette recherche.

Ballarin (1996) rappelle qu'aux États-Unis, par exemple, depuis le rapport « *A Nation at risk* » (1983) réclamant la nécessité d'une réforme des grands objectifs de l'éducation, les débats actuels situent l'Amérique à la croisée des chemins et lient l'avenir du pays à l'efficacité et à la réussite de son système éducatif. On constate la tentation d'imputer la faille relative du système éducatif aux théories « progressives » de l'éducation. De là vient sans doute le mouvement, au début des années 1980, vers un retour à des disciplines curriculaires plus strictes. En d'autres termes, dans les faits, l'enseignement centré sur l'élève pourrait fort bien être remis en cause, ce qui impliquerait une réorientation des études vers des savoirs fondamentaux (Ballarin, 1996).

La France, de son côté, est l'un des pays où la durée de l'éducation préélémentaire est la plus longue, avec une participation importante de l'enseignement public dans l'accueil des jeunes enfants. Le système éducatif français se caractérise par un effort massif de scolarisation avant six ans, âge où l'enseignement devient obligatoire.

85% des enfants de 2 à 5 ans sont scolarisés dans les classes maternelles. L'accueil à deux ans évolue peu et reste variable selon les départements (Ministère de l'Éducation Nationale, « L'état de l'école » 1994, p. 36).

L'accueil et la protection des jeunes enfants de 1 à 5 ans sont confiés aux crèches et aux garderies. L'éducation préscolaire, non obligatoire, de 2 à 5-6 ans, est confiée aux maternelles et aux classes enfantines (Leterrier, 1970, p. 13).

Au Québec, depuis quelques décennies, nous constatons un intérêt accru pour l'éducation des jeunes enfants, marqué par l'élaboration des programmes visant le développement global de l'enfant. La lecture de ces programmes met en évidence des approches et moyens pédagogiques variés et la place importante accordée au développement moteur. Nous avons relevé divers programmes qui s'appliquent par catégorie soit en raison de l'orientation philosophique de l'école : école alternative, école nouvelle, école libre...; soit en regard des méthodes d'enseignement : enseignement par projet ou par objectif, enseignement programmé ou assisté par ordinateur et classes à aires ouvertes; soit enfin selon des programmes d'éducation : éducation aux valeurs, éducation interculturelle et éducation internationale. Nous avons aussi remarqué que le système d'éducation québécois a subi, au cours de la période allant de 1960 à 1995, des réformes, des modifications, des mesures et des innovations par décade. La réforme structurelle du système d'enseignement, dite réforme du Rapport Parent, en est la première. Viennent ensuite la loi 101, puis les deux tentatives d'établissement des commissions scolaires linguistiques, la mise en place dans diverses commissions scolaires d'écoles de douance, pour arriver à la proposition de réforme de 1999-2000.

Tous ces mouvements à l'intérieur du système scolaire québécois constituent, selon nous, une innovation. La définition théorique qui nous paraît la plus appropriée, dans le cadre

de cette recherche mettant en perspective deux programmes différents par leur philosophie et par la durée de temps qui les sépare, est celle de Chambon et de Devevey (1992). Selon ces auteurs, « innover, c'est faire du nouveau mais faire autrement. Cet autrement peut parfois être un enracinement dans les pratiques passées ». Ainsi, cette définition vient expliquer le fait que le programme montessorien, conçu au début de la seconde moitié du vingtième siècle, puisse encore trouver une place dans les systèmes d'éducation d'ici et d'ailleurs.

Nous avons retenu le programme préscolaire québécois de 1997 pour être mis en parallèle de l'approche pédagogique montessorienne, car ce programme ministériel présente un contenu plus élaboré que la version succincte publiée en 2001 dans le cadre du programme de formation de l'école québécoise. De plus, ce programme fait référence aux grands courants pédagogiques, dont celui de Maria Montessori, ayant influencé son élaboration (MEQ, 1997, p. 55-57). Ces deux programmes rejoignent les objectifs généraux du ministère de l'Éducation et renferment les quatre grandes dimensions représentant les éléments constitutifs de tout programme, à savoir : 1) la conception de l'enfant liée à la philosophie sur laquelle repose le programme; 2) les visés et objectifs du programme; 3) le mode d'intervention, les méthodes, les techniques et procédés utilisés pour atteindre les objectifs visés; 4) le mode d'évaluation.

1.1.1 Variété de dénominations, de statuts, de systèmes de fonctionnement dans les établissements d'éducation préscolaire

Il existe différentes approches pédagogiques au préscolaire. Dans son rapport sur la situation de l'éducation préscolaire dans le monde, Mialaret (1975) montre que parmi les différentes approches utilisées au préscolaire, telles que Dewey, Freinet, Pestalozzi, Isaac, Lafendel, Decroly, Erickson, Bruner, Weikart, Audemars, Bernstein, Piaget et Montessori, trois d'entre elles demeurent les plus appliquées, celles de Montessori, de Froebel et de Decroly (Tableau 1.1). Il se dégage de cette source les données suivantes : parmi les approches éducatives utilisées en éducation préscolaire dans 48 pays à travers le monde, 71% de ces pays utilisent des méthodes dites « libres », alors que 55% utilisent l'approche montessorienne, contre 31% pour d'autres approches telles que Pestalozzi, Isaacs, Audemars,

Lafendel, Freinet, Dewey, Decroly, Bruner, Piaget, Weikart, Bernstein et Erickson. Il apparaît clairement que l'approche éducative de Maria Montessori s'inscrit dans le courant pédagogique le plus répandu à travers ces 48 pays.

Tableau 1.1
Approches d'éducation préscolaire et pourcentage des pays qui utilisent ces approches

Approches d'éducation préscolaire							
Libres	Froebel	Decroly	Montessori	Mixtes	Psychologiques Progressistes Ou Actives	Officielles Ministérielles Selon le pays	Autres Penseurs Regroupés
71%	38%	19%	55%	31%	19%	10%	13%

Hess appuie l'idée de diversification et de variété des situations et interventions éducatives au préscolaire quand il affirme ce qui suit :

...aujourd'hui, on commence à reconnaître que le métier d'enseignant est devenu de plus en plus difficile dans la mesure où l'accès de la population plus nombreuse amène à une grande diversification des situations éducatives. De ce fait, aider les enseignants et les éducateurs à se construire leur propre projet professionnel (...) est devenu une nécessité de première importance. Le détour par la confrontation aux pédagogues s'impose sans cesse davantage. Se construire son identité professionnelle passe par une confrontation aux pédagogues qui nous ont précédés et dont l'actualité demeure aujourd'hui (Hess, 1994, p. 5).

1.1.2 Importance et rôle de l'éducation préscolaire

Aujourd'hui, on se pose de plus en plus rarement la question à savoir s'il est pertinent de placer l'enfant de moins de six ans dans une institution éducative se réclamant d'un courant pédagogique donné. On s'interroge plutôt sur la qualité de l'intervention éducative dès le préscolaire et l'importance de développer des habiletés motrices dans le but explicite de faciliter les acquisitions scolaires de base. Plusieurs études démontrent qu'une intervention

éducative de qualité permet aux jeunes enfants de développer certaines habiletés facilitant l'atteinte des grands objectifs de l'éducation préscolaire (MEQ, 1981, 1997) et le passage au primaire (Conseil de l'Europe, 1979; Lanot 1994).

Au Québec, bien que la Commission Royale d'Enquête sur l'Éducation (1964) se soit inspirée des travaux de Maria Montessori, entre autres, pour la création du premier programme public préscolaire, peu d'études ont établi des liens entre des pédagogies particulières et des programmes ministériels. Seulement deux études ont été menées en ce sens. La première, publiée par l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire en 1995, compare les buts, les convictions, les pratiques et la formation des éducateurs de la petite enfance issus de trois approches différentes : l'approche montessorienne, l'approche traditionnelle et celle de l'Association des groupes de jeux au préscolaire (Buchanan, 1995). L'information rassemblée au moyen de questionnaires couvrait différents sujets tels que la lecture, l'écriture, le calcul, le libre choix, les activités accessibles, la notation, le rôle et l'engagement des parents. Un consensus s'est dégagé en ce qui concerne les objectifs principaux des praticiens de la petite enfance. Beaucoup de différences subsistent au niveau des convictions, de la pratique et de la formation. L'importance d'une formation de grande qualité pour les praticiens de la petite enfance a été démontrée. Le groupe traditionnel apparaît comme ayant le plus haut niveau de formation. Dans le cadre de leur pratique, les enseignants de ce groupe maintiennent le contact avec les recherches en cours à la différence des enseignants se réclamant des deux autres approches : Montessori et Preschool Playgroup Association (PPA).

La deuxième étude analyse l'efficacité de quatre types de programmes préscolaires : le projet Head Start, Montessori, le préscolaire public et la garde d'enfants (day care) (Shipley et Oborn, 1996). Selon ces auteurs, la qualité des programmes est une question de la plus grande importance qui doit se trouver sur l'agenda national en éducation si l'Amérique se donne comme objectif préscolaire à atteindre en l'an 2000 que tous les enfants débutent l'école en ayant acquis les préalables à l'apprentissage. D'abord, l'historique, la philosophie et les buts du projet Head Start sont discutés, ainsi que les raisons de la popularité de ce projet au cours des années. L'étude présente ensuite la philosophie, les buts et les théories

développementales ainsi que le curriculum de l'approche montessorienne en distinguant les approches adoptées par l'Association Internationale Montessori et la Société Américaine Montessori. Ensuite, le texte examine les principes de base qui sous-tendent l'éducation préscolaire dans le système public, l'implication de l'État dans l'éducation préscolaire, tel qu'indiqué dans la section préscolaire des buts de l'Éducation Nationale de 1990, les initiatives au préscolaire intégrées dans le budget national, ainsi que les indicateurs de qualité de l'Association Nationale pour la Recherche sur l'Éducation des jeunes enfants. De plus, l'étude fait ressortir le besoin pour la garde d'enfants dans le secteur privé et présente les options de programmes disponibles tout en mentionnant les difficultés à obtenir des licences et l'assistance de l'État à la garde d'enfants. Enfin, le texte recommande un modèle pour les programmes préscolaires publics qui inclut :

- 1) des services aux familles pour augmenter leur implication;
- 2) l'entraînement efficace des enseignants;
- 3) le rattachement à des bâtiments de l'école publique;
- 4) l'interrelation des contenus entre les milieux de garde et la maternelle.

Les études qui ont été menées jusqu'ici portent principalement sur l'aspect philosophique de l'œuvre montessorienne (Trottier, 1991), sur les effets de l'application de la méthode dans le processus d'apprentissage de la lecture ou de l'écriture (Hausen, 1994) ou encore sur le plan du développement affectif et personnel (Rose, 1992). De plus, le concept de l'éducation préscolaire fera l'objet d'une analyse plus systématique au chapitre suivant. Il est opportun, selon nous, vu l'évolution du contexte préscolaire qui opte pour des maternelles plus structurées exploitant davantage le potentiel du jeune enfant, de jeter un regard sur les recommandations faites au ministre de l'éducation par le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ, 1987), quant à cette nouvelle vision de l'éducation préscolaire.

En effet, dans ce rapport, le CSÉ fait d'abord état de l'écart entre le Québec et l'ensemble des pays industrialisés sur deux points précis : la tendance à abaisser, au Québec l'âge d'entrée au préscolaire et, simultanément, à allonger le temps quotidien et la période globale de fréquentation. Certaines différences entre les systèmes préscolaires du Québec et de la France sont aussi mentionnées. Entre autres, le système préscolaire québécois favorise,

au niveau de la responsabilité de l'éducation préscolaire, une approche non scolarisante. On y lit que :

Le but de l'éducation préscolaire concerne l'enfant et son développement plutôt que sa préparation directe aux apprentissages scolaires. » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1987, p. 13).

Tandis que, de son côté,

...le système français ne fait pas mystère d'une nette responsabilité de l'éducation préscolaire à l'égard de la préparation aux apprentissages proprement scolaires, notamment l'écriture... (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1987, p. 19).

Les caractéristiques propres à certains programmes d'éducation préscolaire sur le plan de la formulation et du traitement des objectifs particuliers d'apprentissage sont également mentionnées dans ce document. Les objectifs du programme préscolaire français sont davantage énoncés en fonction de l'institution scolaire et des mandats des éducateurs. Ceux de l'Ontario visent le développement d'habiletés selon les différents aspects de la croissance. De son côté, le programme québécois s'articule, au-delà des contenus, autour d'objectifs un peu plus développementaux. Ainsi, la conception de la pédagogie et de l'intervention à laquelle celui-ci adhère est orientée vers la considération de la globalité et de l'individualisation de chaque enfant. De plus, dans le sens d'un élargissement des perspectives de l'éducation préscolaire québécoise, il est rapporté que les parents, mieux informés des bénéfices que procurent les expériences précoces de stimulation intellectuelle et sensori-motrice souscrivent à l'idée de vouer une importance accrue au développement d'habiletés préparant aux disciplines académiques dès le préscolaire (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1987).

Ainsi, les différents points de vue énoncés par le Conseil Supérieur de l'Éducation (1987) quant au nouveau rôle de l'éducation préscolaire et la réaffirmation de l'importance de la mission de développement intégral de l'enfant confiée à l'éducation préscolaire, exigent que l'accomplissement de cette tâche soit axé sur le développement équilibré des fonctions

cognitive, affective, sociale et motrice de l'enfant. La position du Conseil justifiait en quelque sorte la révision et l'enrichissement de l'ancien programme préscolaire (MEQ, 1981), sept ans après en avoir avisé le ministère de l'Éducation. La perspective plus large et plus ouverte, exprimée dans les objectifs du programme préscolaire québécois, encourageant les initiatives des éducateurs en leur facilitant les occasions de varier et d'enrichir les activités, rend pertinente l'analyse du programme préscolaire québécois en regard du programme préscolaire montessorien, telle que proposée dans cette recherche.

Dans le programme préscolaire québécois de 1981, l'approche non scolarisante du ministère était claire. La révision de ce même programme en 1997 vient consolider les objectifs liés aux dimensions motrices et sociales de l'enfant. Le Conseil Supérieur de l'Éducation mentionne ces dimensions motrices comme suit :

Placé dans un environnement qui met à sa disposition du matériel varié, guidé par des activités qui l'invitent à déployer ses habiletés motrices,... le jeune enfant effectue des apprentissages importants qui influenceront sa vie future et marqueront ses capacités d'adaptation dans un avenir souvent proche... On peut dès lors souhaiter, en plein accord avec les objectifs du programme, que la maternelle « prépare » plus résolument les enfants aux apprentissages proprement scolaires (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1987, p. 26).

Dans les faits, nous constatons une nette évolution de ce point de vue au Québec. La richesse et l'apport des expériences de stimulations intellectuelles et sensorielles tendent à donner une nouvelle vision et un nouveau rôle de l'éducation préscolaire. Cette tendance marquée à baisser l'âge des apprentissages formels et à décroquer l'éducation préscolaire et les apprentissages scolaires trouve bien son sens dans le lien entre l'éducation préscolaire et les programmes d'éducation précoce.

Cette position rejoint celle des défenseurs d'une éducation psychomotrice de la petite enfance. En effet, ce qui est valorisé sur le plan moteur dans le programme préscolaire (MEQ, 1997) conforte la position de ceux qui, au Québec, préconisent l'importance d'une éducation psychomotrice dès la petite enfance (Chevalier et al, 1998; Doyon, 1992; Durivage, 1987; Lauzon, 1990). Ces auteurs québécois font ressortir l'importance de la stimulation motrice et

multi sensorielle dans la conduite d'une préparation accrue des apprentissages formels et d'une prévention des difficultés d'apprentissage au primaire.

1.1.3 Dimensions psychomotrices de l'éducation préscolaire

Dans le contexte actuel de l'éducation préscolaire au Québec, il importe de permettre à l'enfant de développer différentes stratégies d'apprentissage, d'affiner certaines habiletés de base et d'exploiter des comportements plus complexes afin de mieux l'outiller pour le monde scolaire. Les différentes considérations du CSÉ, plaçant les dimensions physique et motrice au premier plan des apprentissages, présentent des liens avec l'approche de Montessori qui a tracé la voie à l'éducation psychomotrice développée en Europe, puis au Québec.

En effet, l'éducation motrice a pour but de favoriser le développement moteur et d'améliorer les conditions d'apprentissage. Pour Chevalier et al (1998), l'éducation psychomotrice de la petite enfance permet le développement de l'enfant dans toutes ses dimensions psychomotrices, sociales et affectives. En lui fournissant des préalables essentiels aux apprentissages scolaires, elle se situe dans une perspective préventive des difficultés d'apprentissage. Pour Paoletti (1999), l'éducation par la motricité serait une conception de l'intervention éducative selon laquelle la connaissance s'acquiert d'autant plus facilement qu'elle résulte d'une expérience motrice, vécue de façon active. Cette conception de l'éducation par la motricité rejoint le point de vue du docteur Le Boulch. Selon ce dernier, la psychomotricité se situe davantage dans une perspective éducative et préventive que dans une perspective thérapeutique (Le Boulch, 1981).

Par ailleurs, l'éducation psychomotrice est à différencier de la rééducation psychomotrice. Cette dernière consiste en un ensemble de méthodes et de techniques de rééducation par le mouvement destinées à aider les enfants à surmonter des difficultés psychomotrices qui ne sont ni d'origine lésionnelle, ni liées à des carences psychiques manifestes (Ajuriaguerra 1979; Guilmain 1935; Picq et Vayer 1972). Ainsi, que l'on considère la perspective préventive, éducative ou rééducative, on y retrouve les postulats et les fondements de l'approche montessorienne où prédomine l'idée que le développement

psychique et le développement moteur sont étroitement liés et que, par conséquent, l'éducation de l'un influence l'autre. Partant du versant moteur, d'accès plus facile, on vise à améliorer le psychique. Ce versant moteur correspond à l'un des principes de base de la méthode montessorienne qui consiste à présenter des tâches motrices variées par étapes progressives de niveaux de difficulté. L'intelligence du jeune enfant ne peut aller vers l'abstrait qu'à partir du concret. De ce fait, Montessori considère ce versant moteur comme étant la matérialisation de l'abstraction (Montessori, 1958). Aussi, pour justifier la considération du paramètre psychomoteur retenu dans le cadre de cette recherche, il importe selon nous de jeter un bref regard sur les différentes approches d'éducation et de rééducation psychomotrices.

En France, sont apparues plusieurs méthodes dites d'éducation et de rééducation psychomotrices prônant une approche éducative globale de l'enfant et accordant une place plus grande au corps. Ces méthodes et techniques ont été et sont encore utilisées par des psychomotriciens-rééducateurs ayant reçu une formation paramédicale spécialisée et sanctionnée par un diplôme d'état. Elles sont destinées aux enfants qui ne souffrent d'aucune déficience mentale, mais qui présentent un certain retard dans leur développement fonctionnel ou qui éprouvent des difficultés devant certains apprentissages scolaires. Promue par Picq et Vayer (1972), Soubiran et Mazo (1974) et par Le Boulch (1981), l'éducation psychomotrice s'est développée en France, puis progressivement dans plusieurs pays francophones.

Aux États-Unis, l'intérêt éducatif pour la motricité s'est manifesté dans des considérations philosophiques et pédagogiques plus pragmatiques. L'éducation américaine, axée sur la démocratie et l'optimisme, sur les rapports étroits entre l'enseignement et la communauté sociale, s'est orientée vers le concret et la pratique. Cela pourrait être l'une des raisons expliquant le fait que l'application de la pédagogie montessorienne, active et axée davantage sur la pratique, soit si répandue aux États-Unis.

1.1.4 Nouvelles visions attribuées à l'éducation préscolaire

Le développement perceptivo-moteur envisagé comme une condition préalable aux apprentissages scolaires de base est devenu, en Amérique du Nord, l'une des dimensions essentielles de l'éducation préscolaire de l'enfant. Cette approche a été alimentée tant par des connaissances nouvelles sur les étapes et les caractéristiques du développement perceptif et moteur de l'enfant que par les recherches portant sur les difficultés spécifiques des apprentissages scolaires, particulièrement la lecture et l'écriture, en identifiant les conditions et les facteurs préalables à leur maîtrise (Rigal, 1996). C'est pourquoi diverses progressions d'activités perceptivo motrices, orientées vers la préparation aux premiers apprentissages scolaires, figurent en bonne place dans l'ensemble des activités éducatives de niveau préscolaire et élémentaire (Chevalier et al, 1998; Paoletti, 1999).

1.1.5 Évolution de la perspective non scolarisante

Parallèlement à ces formes connues d'application éducative de la motricité humaine que sont les interventions psychomotrices et les programmes de préparation perceptivo motrice, une autre approche éducative peut être envisagée dans le but explicite de faciliter les acquisitions scolaires (Paoletti, 1999). Cette manière de considérer l'action motrice comme un moyen de connaissance et d'évolution chez l'enfant, qualifiée d'éducation par la motricité, se distingue des autres formes d'intervention fondée sur le mouvement, telles l'éducation motrice et l'éducation psychomotrice.

Pour Paoletti, le fondement théorique de l'éducation par la motricité s'inspire des données de la psychologie de l'enfant de Piaget et des principes d'éducation promus par Dewey et Montessori. Toutes ces formes d'application de la motricité énoncées plus haut se retrouvent autant dans les avis du Conseil Supérieur de l'Éducation (1987), dans les orientations du nouveau programme du ministère de l'Éducation du Québec (1997) que dans celles du programme montessorien (Montessori, 1958). Au Québec, l'éducation psychomotrice est prônée dans les milieux de garde et dans les maternelles (Durivage, 1987; Lauzon, 1990). De plus, les nouvelles connaissances issues des travaux sur le développement

de l'enfant mettent en lumière l'importance du développement perceptivo-moteur de l'enfant de deux à huit ans. L'impact de l'éducation psychomotrice sur le développement des habiletés préalables aux apprentissages scolaires de base vient appuyer, selon nous, la remise en question de la perspective non scolarisante des programmes préscolaires québécois. Le CSÉ (1987) mentionnait ce qui suit :

...dans cette perspective, il n'apparaît pas excessif d'espérer qu'un enfant puisse, à la fin de la maternelle, maîtriser des habiletés relevant de la motricité fine, de telle sorte que les exercices de calligraphie lui soient alors rendus plus aisés... (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1987, p. 27).

De plus, nous pouvons noter une nette démarcation d'avec la perspective non scolarisante depuis ces dernières années. En effet, dans un avis au ministre de l'éducation, le Conseil Supérieur de l'Éducation (2002) présente l'organisation du primaire en cycles d'apprentissage comme étant une mise en oeuvre à soutenir. Le « cycle d'apprentissage » y est défini de la façon suivante :

Une unité pédagogique qui permet de respecter les rythmes d'apprentissage des élèves (p. 3).

Cette recension des écrits nous a permis de relever l'importance accordée à l'éducation psychomotrice des enfants d'âge préscolaire et l'existence de contenus psychomoteurs dans les programmes d'éducation préscolaire du Québec et d'éducation préscolaire montessorienne. Nous avons aussi déterminé un élément novateur : la mise en perspective du contenu psychomoteur de chacun des programmes n'a pas encore été réalisée, à notre connaissance. De plus, bien que les travaux de la commission Parent se soient inspirés de l'approche montessorienne pour l'élaboration des classes maternelles au Québec au début des années soixante (MEQ, 1997), nous constatons une absence marquée d'écoles et de classes préscolaires qui utilisent cette approche dans le système scolaire public québécois. Ainsi, observons-nous une volonté d'ouverture vers d'autres approches éducatives dans le secteur public, telles que les écoles de douance et les écoles alternatives. Les approches éducatives particulières sont restées pendant longtemps l'apanage du secteur privé.

1.2 Question et objectifs de la recherche

1.2.1 Question de recherche

Quel que soit le programme concerné, il existe des éléments incontournables qui constituent ce qu'on peut appeler à juste titre les « invariants » qui sont regroupés en quatre catégories. Ces invariants, pensons-nous, entrent dans le cadre de la relation pédagogique servant de plate-forme à notre problématique générale de recherche. Ils seront dégagés et définis dans le cadre conceptuel et devront également, au plan méthodologique, être à la base de la grille d'analyse et d'interprétation des données. Ainsi, ces éléments fondamentaux de tout programme, mis en interrelation, nous aideront à trouver la réponse à notre question de recherche : quels sont les contenus psychomoteurs du programme préscolaire ministériel (1997) et du programme préscolaire montessorien?

1.2.2 Objectifs de la recherche

Cette recherche se propose :

- 1) de dégager les contenus liés au domaine psychomoteur du programme d'éducation préscolaire québécois et du programme préscolaire montessorien;
- 2) et de mettre en perspective les convergences et les divergences entre ces deux programmes.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre précédent a permis de montrer l'importance d'une éducation de qualité dès la petite enfance. Nous y avons fait mention de l'existence de méthodes variées au niveau préscolaire. Nous avons aussi relevé l'ouverture du ministère de l'Éducation du Québec à ces multi méthodes en reconnaissant deux centres de la petite enfance d'approche montessorienne et une nouvelle orientation ou définition de l'éducation préscolaire pressentie par le Conseil Supérieur de l'Éducation dans un avis au ministre de l'Éducation (1987). Ce fut aussi l'occasion de faire état du lien entre l'éducation psychomotrice et l'apprentissage des notions de base au préscolaire.

Le présent chapitre porte sur les principaux concepts qui soutiennent cette recherche. Dans ce contexte, nous définirons d'abord ce qu'est l'éducation préscolaire. Celle-ci étant destinée à de jeunes enfants, la conception de l'enfant sera une notion-clé autour de laquelle viendront s'imbriquer les notions d'intervention pédagogique, d'intervention précoce, de pédagogie, de méthode, de programme, de contenu, d'approches et d'objectifs de l'éducation préscolaire. Le chapitre se poursuit par une présentation sommaire des fondements du programme préscolaire québécois et du programme préscolaire montessorien. Il se poursuit par une synthèse des écrits.

2.1 Réseau de définition de concepts

Dès le début du 19^e siècle, existaient déjà quelques écoles maternelles. L'expression *éducation préscolaire*, à l'époque signifiait exactement ce qu'elle voulait dire, à savoir

« avant l'école » et sous-entendait la scolarité obligatoire, celle qui commence en moyenne à l'âge de 6 ans dans la plupart des pays. Par la suite, nous avons constaté un éclatement sémantique de cette expression. Ce concept a évolué et a pris de nouvelles significations depuis quelques années.

Selon un rapport de Mialaret (1975) publié par l'UNESCO, une première extension de la notion de la période préscolaire fut de la considérer comme étant équivalent à toute la période précédant l'entrée à l'école élémentaire, c'est-à-dire à toute la période qui s'étend de la naissance à l'âge de six ans environ. Bien que l'accent continue d'être mis sur le mot éducation, le sens même de celui-ci se trouve soumis à des variations et déborde la notion d'instruction. Ces variations et ces extensions, déjà intégrées à l'éducation préscolaire au sens où on l'entendait au début du siècle, prennent, dès que l'on aborde les tranches d'âge de 0 à 3 ans et de 3 à 5 ans, une coloration particulière et une très grande importance par rapport à celle que leur accorderont plus tard les établissements préscolaires, puis l'école primaire. S'il s'agit toujours d'éducation, le contenu toutefois varie avec l'âge, les situations historiques et sociales. Les orientations de l'éducation préscolaire, prises au sens le plus large, exigent que soient adoptées des attitudes éducatives par toutes les personnes qui se préoccupent d'éducation préscolaire. Ces attitudes éducatives, servant de base à des contenus différents et variables, donnent ses caractères spécifiques à chaque période du développement de l'enfant. Ainsi définie, l'éducation préscolaire consiste à préciser ce que doit être l'attitude éducative et à dire à quel contenu elle doit s'appliquer.

Par ailleurs, il faut reconnaître que l'appellation *éducation préscolaire* renferme, qu'on le veuille ou non, des résonances scolaires (Conseil de l'Europe, 1979; Conseil Supérieur de l'Éducation, 1987; Baillargeon et Thériault 1992). Cela explique la tentation à vouloir faire de l'éducation préscolaire une sorte de préparation à l'école élémentaire. Les résonances scolaires dont fait référence l'éducation préscolaire et qui ne font pas l'unanimité pourraient être à l'origine des différents courants et modes de pensée qui seraient à la base de tant de controverses autour de l'approche montessorienne. Certains la considèrent comme un curriculum beaucoup trop riche pour des enfants de moins de six ans. Le Conseil Supérieur de l'Éducation, tout en reconnaissant le bien-fondé des orientations du programme

d'éducation préscolaire québécois de 1981, se démarquait nettement de cette position en affirmant que :

Le temps et le potentiel des enfants sont trop précieux et trop d'enfants de la maternelle seraient, en d'autres systèmes d'éducation, en âge d'aller à l'école, pour qu'on accepte volontiers que l'éducation préscolaire puisse, à la limite, n'être qu'une salle d'attente ou une salle de jeux. (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1987, p. 26).

Le terme *éducation préscolaire*, lié à l'idée de préparation au primaire et à celle de développement d'habiletés, fait référence à la notion *d'intervention*. Dans le cadre de cette recherche, deux aspects de la notion d'intervention seront retenus : *l'intervention précoce* et *l'intervention pédagogique*.

La pertinence de *l'intervention précoce* auprès des enfants dès les premières années de leur vie afin de prévenir les retards de développement s'est imposée graduellement grâce à la contribution de plusieurs auteurs et chercheurs du domaine de l'éducation, de la psychologie et de la biologie (Royer, 1995; Terrisse et Boutin, 1994).

Selon Legendre (1993), *l'intervention précoce* est présentée comme étant une intervention éducative clinique ou thérapeutique qui vise à améliorer les habiletés ou les performances dans les domaines où existent des difficultés ou à réduire la probabilité de difficultés futures chez le jeune enfant. L'intervention précoce s'inscrit dans les actions préventives primaires et secondaires et elle comporte deux grands axes : l'éducation compensatoire et la stimulation précoce. En éducation préscolaire, l'intervention précoce est utilisée dans le cadre de la prévention et de la réduction des retards de développement (Terrisse et Boutin, 1999).

Ainsi définie, il existe un lien étroit entre l'intervention précoce et l'éducation psychomotrice. En effet, l'éducation psychomotrice est un ensemble de méthodes et de techniques d'intervention éducative qui contribue au développement intégral de l'enfant par l'amélioration de ses capacités perceptives et motrices. Au niveau théorique,

l'interdisciplinarité et la globalité de l'éducation psychomotricité est démontrée dans le cadre conceptuel.

Issus de courants théoriques diversifiés, les programmes d'intervention précoce expérimentés, s'ils obéissent aux objectifs communs mentionnés plus haut, ont emprunté des moyens d'intervention différents. De ce fait, ces programmes d'intervention précoce sont regroupés en deux grandes catégories, selon qu'ils découlent de la conception humaniste ou de la conception behavioriste du développement de l'enfant. Ils sont caractérisés soit par un minimum de structures formelles soit par des activités très structurées.

Les *moyens d'intervention* renvoient à la notion *d'intervention pédagogique* définie comme étant une action consciente et volontaire qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier les diverses relations dans une situation pédagogique (Mialaret, 1975).

Sans nier les liens de continuité qui existent entre l'éducation préscolaire et l'éducation scolaire, il faut pourtant affirmer les aspects spécifiques et originaux de l'éducation préscolaire; la continuité sera assurée par l'attitude éducative, tandis que la spécificité résultera du choix des contenus (p. 9).

Le choix des contenus découle d'un *programme* considéré comme étant un ensemble d'expériences d'apprentissage dont l'école est responsable.

- 1) Ensemble cohérent d'activités d'enseignement par lesquels on cherche à atteindre certains objectifs de formation
- 2) Ensemble des expériences d'apprentissage dont l'école est responsable
- 3) Choix de valeurs et de fondements qui se traduisent en des objectifs à atteindre avec un esprit à observer dans le but d'unifier la pensée éducative et d'orienter dans le même sens les diverses interventions
(Legendre, 1993, p. 1033).

Au niveau pédagogique, en général, un *programme* représente l'ensemble des *contenus* de tout document qui détermine, aux différentes étapes de la scolarité, les disciplines à enseigner ainsi que les connaissances exigées dans les examens. Ces contenus, forment

l'ensemble des notions, des concepts constituant la matière scolaire à acquérir dans un objet d'apprentissage.

Selon Kamii et Devries (1981), la question la plus importante dans l'éducation des petits est la question des objectifs. **Que** devrions-nous enseigner et **pourquoi**? Même s'il n'est pas mentionné par ces deux auteurs, il est de nos jours tout aussi important de s'intéresser à la question du **comment** ou **au moyen de quoi**? Ces questions trouvent place dans cette recherche et réfèrent au rôle de la théorie dans l'intervention pédagogique et aux moyens à utiliser dans la pratique éducative surtout auprès de jeunes enfants. En ce sens, nous devons considérer les notions de *méthode* et de *pédagogie* en étroite relation avec les objectifs et le contenu des programmes au préscolaire.

En général, une méthode peut être définie comme étant un ensemble de moyens mis rationnellement en œuvre pour l'obtention d'un résultat déterminé. Elle se réfère et s'apparente au procédé, au système et technique (Dictionnaire de la pédagogie 1997, p. 313). Elle laisse (...) entendre des règles certaines et faciles grâce auxquelles tous ceux qui les observent exactement (...) parviendront sans se fatiguer en efforts inutiles mais en accroissant progressivement leur science, à la connaissance vraie de tout ce qu'ils peuvent atteindre. (Descartes, règles pour la direction de l'esprit, R.4)

Il importe ici de définir *la méthode* en pédagogie comme moyen pour atteindre des objectifs d'intervention ou d'apprentissage et les *méthodes en éducation* qui sont dites actives. Longtemps empirique, la pédagogie à l'imitation et à la suite de la psychologie dans la mesure où elle se veut scientifique, devient expérimentale, comme les sciences de la nature. Toutefois elle adapte la méthode expérimentale à son objet propre : des êtres doués de conscience et capables de réfléchir. Dans les méthodes actives, par opposition aux méthodes traditionnelles qualifiées de « réceptives » par Piaget, au lieu d'enregistrer l'enseignement donné par le maître (...), l'élève assimile par lui-même son programme et se forme par des exercices personnels, tandis que le maître se contente de contrôler son travail et de le diriger dans la ligne de ses besoins et de ses goûts. (Foulquier, 1997, p. 313).

La notion de *méthode* nous renvoie de la sorte à la notion de *pédagogie*. Legendre (1993), la définit comme une discipline éducationnelle normative dont l'objet concerne les interventions éducatives dans des situations pédagogiques réelles. Au sens restreint du mot, la pédagogie est un art et une science de l'éducation des enfants. Au sens spécifique, c'est un art d'enseigner ou des méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation. Il existe différents types de pédagogies. Entre autres, la pédagogie alternative est une expression générale qui regroupe tous les types de pédagogies qui, à une époque et dans un contexte, rejettent les conceptions véhiculées et les pratiques en usage dans le milieu scolaire, en proposant une voie nouvelle.

Ainsi perçue, *l'intervention éducative* fait aussi référence à *l'approche pédagogique* définie comme l'orientation qui guide l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre (...) les finalités de l'éducation (Legendre, 1993). L'un des postulats de base de l'éducation, présenté dans les deux programmes à l'étude, repose sur le développement global de l'enfant d'âge préscolaire. Dansereau et Terrisse présentent une taxonomie des objectifs de l'éducation préscolaire (TOEP) (1998), qui repose sur quatre domaines d'apprentissage : le domaine psychomoteur, le domaine cognitif, le domaine de l'autonomie fonctionnelle et le domaine socio-affectif. De plus, dans les programmes destinés à l'éducation préscolaire, incluant ceux à l'étude dans cette recherche, la motricité et la psychomotricité sont placées au premier plan. Cela vient donc confirmer la pertinence du lien existant dans notre recherche entre l'éducation préscolaire et la psychomotricité et la place dans le réseau de définition de concepts de certaines notions du domaine moteur et psychomoteur.

La psychomotricité

L'une des caractéristiques de notre époque est cette tendance marquée à réhabiliter les valeurs corporelles que les siècles précédents avaient ramenées au rang d'instinct. Ceci explique la place et l'importance accordée aux dimensions du développement psychomoteur de l'enfant, ici et ailleurs. Ainsi, au Québec, le perfectionnement en éducation psychomotrice

de la petite enfance devient d'autant plus pertinent que le décret du Gouvernement du Québec concernant le règlement sur les centres de la petite enfance, paru dans la Gazette officielle du Québec, stipule que les membres du personnel de garde doivent avoir bénéficié de formation les habilitant à élaborer des programmes d'activités psychomotrices pour les enfants d'âge préscolaire (1997).

Le terme *psychomotricité* désigne en général l'ensemble des comportements observables dans la vie de relation dans lesquels les fonctions motrices et les fonctions psychiques sont étroitement liées (Maigre et Destrooper, 1975). La psychomotricité réfère généralement à deux dimensions du comportement humain : l'activité motrice et l'activité mentale. Elle se définit comme étant une discipline qui a pour objet principal l'étude de la relation entre le corps, ses mouvements et les fonctions mentales de l'enfant. Son but est de favoriser ou de rétablir un développement harmonieux des fonctions psychomotrices, en vue d'une meilleure adaptation de l'enfant à son milieu (Durivage, 1987, p. 3).

Lacombe (1994), pour sa part, définit la psychomotricité ou le développement psychomoteur comme étant le développement de l'activité motrice traversé par celui du psychisme qui permet à l'être humain d'acquérir des gestes adaptés à un but, de s'organiser dans l'espace et dans le temps, de se représenter son corps statique et en mouvement et d'en avoir une image. Elle peut être aussi définie comme étant une discipline interrelationnelle comportant trois domaines d'application : l'éducation, la rééducation et la thérapie. De ces trois domaines découlent trois approches fondamentales : les approches psychiatriques et neuropsychiatriques, l'approche psychopédagogique et l'approche pédagogique qui intéresse particulièrement notre recherche. La psychomotricité est une approche qui permet le développement de préalables nécessaires aux apprentissages de base. Toute acquisition de connaissances est largement influencée par la qualité de la perception (Paoletti, 1999, p. 160)

Pour Maria Montessori, l'enfant d'âge préscolaire est un être naturellement « actif » et qui possède un surcroît d'énergie. L'éducation, doit créer un environnement préparé, devant amener l'enfant à brûler de façon structurée et efficace ce trop plein d'énergie pour qu'il arrive à se concentrer, à se contrôler et à maîtriser l'exécution de certaines tâches. C'est donc

dans cet esprit que l'ensemble du modèle pédagogique montessorien est conçu de telle sorte que l'enfant est placé dans une « ambiance » où il doit dépenser ce trop plein d'énergie à travers des activités qui demandent de grands mouvements avant d'arriver à des tâches demandant une plus grande concentration. En d'autres termes, l'ensemble des activités part du vécu concret. Le contrôle du mouvement par la motricité globale entraîne, par exemple, chez l'enfant une recherche d'équilibre, un contrôle du corps transposé au contrôle de l'écriture qui demande une plus grande maîtrise et une plus grande concentration. « Le mouvement est le facteur indispensable à la construction de la conscience. », écrivait-elle dans « l'Enfant » (Montessori, 1977, II). Elle dénonçait l'erreur qui consistait à ne faire appel chez l'enfant qu'à deux ordres de perceptions : visuelles et auditives, au lieu de mettre à profit toutes les possibilités de cette période sensori-motrice.

L'éducation psychomotrice

Le postulat de base de l'éducation psychomotrice est que la situation de l'enfant engagé dans l'action motrice renferme de multiples conditions favorables à l'émergence et à l'exercice d'opérations cognitives diverses (Paoletti, 1997). L'action motrice laisse des traces, des engrammes encodées en mémoire, une sorte de mémoire sensorielle qui, sollicitée lors d'apprentissages ultérieurs permettra d'accroître les chances de rétention et d'intégration des notions à long terme, par l'expérience ou le vécu moteur (Chevalier et al, 1998). La connaissance semble avant tout une action sur l'objet. L'expérience motrice suscite la représentation et l'intériorisation des actions qui permettent le développement de l'intelligence (Piaget et Inhelder, 1966). L'éducation psychomotrice est définie comme l'ensemble des méthodes et des techniques d'intervention éducative qui contribuent au développement intégral de l'enfant par l'amélioration de ses capacités perceptives et motrices. Elle représente au niveau théorique une tentative d'intégration des données de la psychologie de l'enfant, de la psychologie génétique, de la neuropsychologie et de la psychanalyse dans une approche corporelle de la personne de l'enfant considérée dans sa globalité (Maigre et Destrooper, 1975).

Cette approche éducative trouve ses fondements dans le cadre de plusieurs travaux réalisés en Europe (France, Belgique, Suisse). Les recherches de Piaget, Wallon, Gesell, Ajuriaguerra, portant sur le développement de l'enfant, ont contribué au développement du concept de psychomotricité et à l'éducation psychomotrice auprès de la petite enfance comme domaine d'intervention (Chevalier et al, 1998). Actuellement au Québec, l'éducation psychomotrice est conçue comme une éducation intégrale à dominante motrice. Les ouvrages de Bolduc (1999), Durivage (1987), Juhel (1997), Lauzon (1990) et Paoletti (1997), ont permis à l'éducation psychomotrice de trouver ses assises auprès des milieux de la maternelle et du primaire.

Pour Durivage (1987), l'éducation psychomotrice a pour but de favoriser le développement normal de l'enfant d'âge préscolaire. Les objectifs visés par l'éducation psychomotrice sont de permettre le développement intégral de l'enfant dans toutes ses dimensions, mais aussi de fournir à l'enfant des préalables essentiels à ses débuts dans le monde scolaire. L'action éducative consiste à trouver des situations qui permettront de développer ou de structurer la personne de l'enfant.

L'éducation psychomotrice, selon Lauzon (1990), vise le développement global de l'enfant à travers l'activité corporelle, et a comme finalité le développement de l'autonomie corporelle. Le développement psychomoteur porte sur l'évolution interactive de la motricité et de la perception. Ainsi quand on examine l'ensemble de ses composantes chez l'enfant, on reconnaît, d'une part, la motricité proprement dite, divisée en motricité globale et en motricité fine et, d'autre part, la perception, alimentée par l'activité sensorielle. Quand la perception s'exerce sur le corps propre, elle fait partie du schéma corporel et de la latéralité. Lorsqu'elle porte sur des objets, elle prend la dénomination d'organisation perceptive. Enfin, quand elle se réfère à l'espace, au temps et au rythme, on parle d'organisation spatiale, temporelle ou d'évolution du sens rythmique. Chacune de ces composantes du développement global de l'enfant d'âge préscolaire présente des caractéristiques spécifiques, correspondant aux dimensions du développement de l'enfant, qui constituent les éléments du domaine psychomoteur à travailler pour chaque tranche d'âge. Ces éléments s'inscrivent dans une

action éducative favorisant le développement d'habiletés préalables aux apprentissages de base de l'enfant de niveau préscolaire.

En somme, tel que le résume Legendre (1993) dans le « Dictionnaire de l'Éducation », l'éducation psychomotrice désigne l'ensemble des méthodes et techniques d'intervention éducative qui contribuent au développement intégral de l'enfant par l'amélioration des capacités motrices. Il importe toutefois de mentionner les multiples significations attribuées à ce concept. Cependant, quelles que soient leurs particularités, les diverses méthodes d'éducation psychomotrice traitent des thèmes communs suivants : coordination générale, (motricité globale), coordination segmentaire (motricité fine), conscience du corps (schéma corporel), affermissement de la latéralité, organisation perceptive, organisation de l'espace, organisation du temps.

L'éducation psychomotrice permet de rejoindre l'objectif global de l'éducation préscolaire, soit le développement intégral et harmonieux de l'enfant. Ainsi s'explique notre intérêt à relever les dimensions psychomotrices du développement intégral de l'enfant d'âge préscolaire dans le cadre du programme préscolaire québécois et du programme montessorien et d'établir des liens entre ces deux programmes. À ce titre, Juhel (1990) souligne que :

pour favoriser le développement global de l'enfant, l'éducation psychomotrice s'inspire des méthodes actives de Montessori, Decroly et Freinet, trois pédagogues qui considèrent l'être dans son ensemble et visent son éducation globale (affective, intellectuelle et pratique). Leurs méthodes sont dites « actives » parce qu'elles s'appuient sur l'idée que c'est par son activité personnelle que l'enfant assimile le mieux ses connaissances (p. 163).

2.1.1 Liens entre l'éducation préscolaire et l'éducation psychomotrice

Plusieurs auteurs soulignent l'importance du mouvement et de la stimulation motrice et multi sensorielle comme prévention primaire des difficultés d'apprentissage dès le préscolaire (Chevalier et al, 1998, 2005; Doyon, 1992; Durivage, 1987; Juhel 1997; Le Boulch, 1981; Picq et Vayer, 1972).

Les connaissances théoriques dont nous disposons sur notre sujet de recherche nous font comprendre que la psychomotricité est indissociable de l'éducation préscolaire. L'importance du développement sensoriel et la reconnaissance d'étapes dans le développement de l'enfant sont mises en évidence dans le programme préscolaire (MEQ, 1997, p. 57).

2.1.2 Dimensions du développement psychomoteur de l'enfant d'âge préscolaire

L'ensemble des documents analysés permet de proposer une liste de thèmes et de sous-thèmes qui représentent de façon exhaustive les dimensions du développement psychomoteur de l'enfant d'âge préscolaire. Ces dimensions du développement psychomoteur qui font référence aux principaux comportements moteurs et neuro-moteurs ont été présentées sommairement dans le cadre de l'ouvrage de référence de Chevalier et al (1998).

Les comportements moteurs ou neuro-moteurs résultent de la maturation et du contrôle exercé par le système nerveux sur la motricité. Ils font référence aux caractéristiques neuro-développementales de la motricité globale et de la motricité fine de l'enfant, ainsi que sa latéralité, impliquant tour à tour la totalité du corps ou une partie de celui-ci.

La motricité globale comprend :

- **la coordination globale** qui est la synchronisation entre deux et plusieurs mouvements du corps. Elle consiste à utiliser plusieurs parties de son corps en même temps pour coordonner ses mouvements. La coordination dynamique générale fait appel à la coordination des membres supérieurs et inférieurs.
- **la dissociation** permet à l'enfant d'exécuter un mouvement avec une partie du corps pendant que l'autre sert de soutien ou fait un autre mouvement. Il existe aussi une dissociation simple ou double.

- **l'équilibre** consiste à maintenir une position qu'il y ait mouvement ou pas. Il existe deux types d'équilibre : l'équilibre dynamique et l'équilibre statique.
- **le tonus musculaire**, se définit comme une contraction musculaire minimale et involontaire impliquant tous les mouvements volontaires dynamiques ou statiques.
- **la motricité fine** s'applique là où les petits muscles sont sollicités. Elle inclut : la motricité manuelle qui concerne les mouvements de la main et des doigts dans les actions de préhension et de manipulation d'objets, la coordination visuo-manuelle, l'une des plus importantes composantes de la motricité manuelle impliquant que la vision guide les mouvements de la main et la motricité faciale mobilisée par des activités sollicitant les muscles du visage.
- **la latéralité** peut se définir comme étant la prise de conscience des deux côtés du corps et la possibilité qu'a l'enfant d'identifier la droite et la gauche sur soi et sur les autres. Elle se manifeste chez l'enfant par l'utilisation préférentielle d'un côté par rapport à l'autre au niveau de la main, de l'œil ou du pied.

Les comportements perceptivomoteurs font référence à l'intégration de la perception et de la motricité dans le développement de l'enfant. Ces comportements évoluent par l'interaction entre l'interprétation d'informations sensorielles (vision, audition, sens tactile, sens kinesthésique) et l'action motrice. Cette dernière est sans cesse réajustée en fonction des rétroactions sensorielles reçues par l'organisme. Dans cette catégorie sont présentées les caractéristiques de développement du schéma corporel, de l'organisation spatiale et de l'organisation temporelle.

- **le schéma corporel** est la conscience que l'on a de notre propre corps ou de ses différentes parties à l'état dynamique ou statique. Cette dimension du développement psychomoteur évolue avec l'âge et s'améliore sous l'influence de nos expériences sensorimotrices. Le schéma corporel est classifié en l'identification des parties du corps qui est la capacité à nommer les segments

corporels et parties du corps et en la représentation de la position du corps qui se traduit par la capacité qu'a l'enfant à imaginer son corps dans l'espace afin de s'ajuster à l'environnement.

- **l'organisation spatiale** consiste en des liens de position entre les objets les uns par rapport aux autres ou en relation avec le corps propre. En effet entre 2 et 5 ans l'enfant découvre l'espace et s'oriente à partir de son propre corps. Il acquiert les notions de haut et de bas, de devant et de derrière, de droite et de gauche à partir de son propre corps. Il prend conscience des objets qui l'entourent et découvre les notions de distance, d'intervalles, d'espace et de position. On parle d'adaptation spatiale quand l'enfant se déplace selon les obstacles de son environnement, d'orientation spatiale quand l'enfant s'oriente selon des points de repères, de structuration spatiale quand il divise l'espace en fonction de son corps et des objets qui l'entourent. Notons l'importance scolaire de l'organisation spatiale dans l'apprentissage scolaire de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.
- **l'organisation temporelle** est liée à l'ordre, à la durée, ainsi qu'au rythme des événements. L'ordre consiste en la séquence des événements et s'illustre par les notions d'avant, pendant, après, hier, aujourd'hui, demain, etc. Le sens rythmique consiste en la capacité de l'enfant à synchroniser ses mouvements à des cadences extérieures variées.

En ce qui a trait aux **comportements perceptifs**, ils concernent entre autres, la discrimination visuelle et auditive, la mémoire visuelle et auditive et l'attention. Les perceptions sont issues des sensations (visuelles, auditives, tactiles et kinesthésiques); elles incluent la capacité de l'enfant à développer son attention et sa mémoire ainsi que certaines capacités perceptives telles la discrimination, la reconnaissance, l'identification, la reproduction et la production (Paoletti, 1999).

- **la discrimination** consiste en la capacité de l'enfant à percevoir des différences entre des stimulations, à partir de certains critères comme par exemple les formes

et les couleurs. Les stimulations peuvent être présentées simultanément ou successivement. Il existe deux formes de discriminations : visuelles et auditives. Elles consistent en des capacités à pouvoir distinguer à l'aide de la vue et de l'ouïe les différences et les ressemblances entre des objets ou des sons. La discrimination se base aussi sur les sensations issues du goût, du toucher, ou du sens proprioceptif.

- **la mémoire** consiste en l'encodage d'informations qui serviront à la réalisation d'une tâche. **La mémoire visuelle et auditive**, consistent en la faculté de se souvenir d'une personne, d'un objet, d'un fait ou d'un événement, en faisant appel aux sens de la vue et de l'ouïe. Ces deux formes de mémoire sont fondamentales dans le processus de reconnaissance, d'identification, et de reproduction et sont par conséquent indispensables à la réussite des apprentissages scolaires.
- **l'attention** se définit par la mobilisation et l'orientation des ressources cognitives de l'enfant dans la réalisation d'une tâche. Elle met à contribution les processus de vigilance, de maintien, de centration et de partage de l'attention (Chevalier et Girard-Lajoie, 2000; Chevalier et al, 2005). L'attention de l'enfant implique d'abord une qualité de vigilance où l'enfant est amené à prendre conscience d'un état d'éveil. Puis, il est graduellement amené à maintenir une attention active requérant un effort soutenu. Ensuite on lui apprend à concentrer son attention sur la tâche en éliminant les pensées et activités non pertinentes. Enfin, il apprendra à partager son attention ou à alterner ses ressources cognitives entre plusieurs tâches, ce qui est requis dans le domaine scolaire.

Ces différents comportements psychomoteurs de l'enfant d'âge préscolaire sont à la base de l'élaboration de la liste des thèmes et sous-thèmes des dimensions du développement psychomoteur. Cette liste est présentée plus loin dans ce texte, au chapitre IV portant sur la présentation et l'analyse des données.

2.2 Généralités sur les programmes d'éducation préscolaire

L'atteinte d'objectifs ou de finalités particulières explique la mise sur pied de certains programmes spécifiques. Ces programmes privilégient des modèles théoriques différents selon l'importance qu'ils accordent à toute une série de considérations d'ordre théorique, pratique, socioculturel, politique ou selon qu'ils soient liés à la définition d'une conception philosophique de l'éducation ou bien à une théorie de l'apprentissage.

Les modèles de l'éducation préscolaire les plus courants aux États-Unis s'inscrivent dans le cadre des programmes « *Head Start* ». Il s'agit d'un ensemble de programmes d'interventions préventives ou curatives, connu sous la rubrique d'interventions précoces destinées aux enfants de 3 à 5 ans, visant à contrer les effets de la pauvreté sur le développement des jeunes enfants. Ces programmes sont regroupés de différentes façons. Parmi les auteurs ayant élaboré des programmes en fonction de certaines théories, Bissel (1978) identifie trois types de programmes :

- les programmes « d'enrichissement permissif » qui visent le développement total de l'enfant;
- les programmes « cognitifs structurés » qui visent à transmettre de l'information, en ce qui concerne le langage en particulier;
- les programmes « environnementaux structurés » ayant pour but le développement des processus d'apprentissage.

Weikart (1972), pour sa part, suggère une classification articulée autour des rôles de l'intervenant et de l'enfant. De son côté, Ellis (1980) propose une intervention à partir des théories de la psychologie du développement. Les programmes d'intervention précoce se démarquent des autres programmes préscolaires par un souci évident de structure.

Les modèles d'intervention précoce ont en commun un certain nombre de principes et de pratiques : individualisation au maximum des apprentissages, prise en compte du rythme et du niveau de l'élève. La pédagogie montessorienne, par ses principes et fondements, est liée aux pratiques éducatives privilégiées dans des programmes où l'enfant est placé au centre

de l'acte pédagogique. Elle se retrouve aussi assez présente dans les milieux éducatifs où ces programmes d'intervention précoce sont privilégiés.

De grands courants pédagogiques continuent de marquer l'Europe dans le domaine de l'éducation des petits. On a même assisté à un retour vers certaines pédagogies qui étaient rejetées à un certain moment : tel est le cas pour la pédagogie Freinet. En Belgique aussi, la pédagogie de projet et des centres d'intérêts de Decroly sont encore en oeuvre (Beaulieu et Dupuy-Walker, 1989).

Au Québec, les programmes préscolaires particuliers en petite enfance correspondent aux programmes de stimulation précoce au préscolaire (Dubuc et al, 1996). En ce qui a trait à l'application de pédagogies particulières, connues sous les appellations de pédagogie « innovatrice » ou de pédagogie « ouverte », la pédagogie dite « alternative » semble occuper une place importante dans certaines écoles publiques du Québec (Gosselin, 1996). Parallèlement, la pédagogie Freinet cohabite avec un certain nombre d'autres tendances pédagogiques plus ou moins connues. Au Canada, très peu d'écoles publiques se réclament de la pédagogie ou de la philosophie montessorienne. Il existe une école publique Montessori, elle se trouve à Toronto et l'enseignement y est donné en français. Une autre école Montessori publique est ouverte à Québec depuis cinq ans à l'école du Plateau qui relève de la Commission Scolaire des Premières Seigneuries. Généralement, au Québec, les écoles Montessori relèvent du domaine privé et le niveau d'âge de la plus grande partie de leur clientèle se situe dans la tranche des 3 à 6 ans.

2.2.1 Historique de l'éducation préscolaire au Québec

Selon Morin (2002), l'éducation préscolaire est souvent associée à l'éducation préélémentaire, parfois à l'éducation en garderie, tantôt à l'éducation à la prématernelle, tantôt à l'éducation à la maternelle et plus récemment aux centres de la petite enfance. Ceci explique la confusion qui apparaît lorsqu'il est question de définir l'éducation préscolaire. Généralement, en Amérique du Nord et au Québec en particulier, les services offerts aux

jeunes enfants se divisent en plusieurs réseaux parallèles qui ne sont pas nécessairement complémentaires.

L'éducation préscolaire, avant les années 70, désignait des services éducatifs fournis en général par le système scolaire et qui se réfère au cheminement éducatif qui précède la scolarisation systématique. Cette éducation destinée aux jeunes enfants est caractérisée par des apprentissages en lecture, en écriture, et en mathématique sous forme de jeux. Pour favoriser le lien entre l'enfant, la famille et l'école, les interventions et stratégies d'enseignement sont de type exploratoire. Ces interventions se traduisent par des exercices d'éveil, de stimulation du développement moteur et psychomoteur permettant le dépistage de certaines difficultés.

Jusqu'en 1910, l'essentiel des services à la petite enfance, consistait en des salles d'asile et d'orphelinats qui sont des lieux d'hébergement et de protection des enfants les plus démunis. Entre 1911 et 1915, on assiste à une véritable préoccupation pour l'éducation préscolaire. Des documents officiels rendent compte d'un intérêt marqué pour l'éducation des jeunes enfants et l'ouverture des classes maternelles. Cependant, tout est encore sous l'égide de l'église. Malgré la reconnaissance du bien-fondé de l'éducation préscolaire, la première école maternelle francophone privée, nommée le Kindergarten, n'a vu le jour qu'en 1931 dans la ville de Québec. S'inspirant de leur mère et d'auteurs reconnus dans le domaine, tels Montessori et Froebel, les sœurs Josée et Mariette Boivin élaborèrent un programme d'activités et du matériel s'adressant spécifiquement aux jeunes enfants.

Entre 1931 et 1962, on dénombrait plus de 60 écoles maternelles privées au Québec (Léveillé-Bourget, 1973, p. 59). Au fil des ans, le mouvement d'ouverture d'écoles maternelles s'est poursuivi presque toujours sous l'égide des communautés religieuses. Plusieurs événements ont marqué ou influencé l'enseignement préscolaire : la création, en 1948, de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP) et, en 1953, la fondation de l'Association canadienne des jardinières d'enfants (ACJE). Cette association deviendra, en 1968, l'Association de l'éducation préscolaire du Québec (AEPQ). Ce n'est

qu'au début des années 60 qu'on verra apparaître un nouvel intérêt pour les classes maternelles publiques.

De nos jours, contrairement à la situation des années 60, les petits Québécois qui entrent à l'école primaire sont susceptibles d'avoir fréquenté une panoplie d'établissements, soit des garderies de types variés, des centres de la petite enfance (CPE), des prématernelles ou des maternelles. Ces établissements, privés ou publics, relèvent d'un ministère particulier. Selon le ministère auquel ils se rattachent, ils sont considérés comme scolaires ou comme non scolaires (Morin, 2002).

De plus avec la publication du rapport Parent, en 1964, la préscolarisation est devenue accessible à l'ensemble de la population, particulièrement aux enfants ayant cinq ans le 1er octobre de l'année en cours, l'âge d'admission officiel pour l'entrée à la maternelle.

2.2.2 Évolution des maternelles et des programmes préscolaires québécois

La commission Parent, au moment où elle amorçait ses travaux en 1964 s'est attachée à décrire la situation de l'éducation préscolaire. En même temps qu'elle prenait conscience de l'importance de l'éducation préscolaire, elle devait en reconnaître l'organisation déficiente. À cette époque, les services d'éducation préscolaire étaient peu structurés et très peu répandus : ils rejoignaient seulement 10% des enfants de cinq ans. Il s'agissait davantage de recommandations de la Commission royale d'enquête prônant une école active centrée sur l'enfant que de programme préscolaire proprement dit. Pour la commission Parent, ce premier niveau d'éducation n'a pas l'instruction comme objectif, mais l'enfant peut profiter d'activités éducatives à l'âge de 4 ou 5 ans et même avant. L'éducation préscolaire doit être une éducation globale, se préoccupant de l'enfant au complet dans son développement physique, intellectuel, affectif, esthétique, moral, social et religieux (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1964).

De son côté, le programme préscolaire du MEQ de 1981 est venu enrichir les acquis mis au point selon les recommandations de la commission royale d'enquête. Reprenant les

grandes lignes d'une école active centrée sur l'enfant et conservant l'approche non scolarisante, ce programme accorde une place de choix aux besoins et au développement de l'enfant d'âge préscolaire. L'accent est surtout mis sur les objectifs à atteindre afin de mieux aider l'enfant à développer les trois domaines de base axés sur le *savoir*, le *savoir-faire* et le *savoir-être*.

Au fil des événements, bien des changements se sont opérés au niveau de l'évolution des sciences de l'éducation, de la population d'enfants de niveau préscolaire du rôle et des objectifs mêmes de l'éducation préscolaire à travers le monde.

L'éducation comme toute entreprise à ses débuts a connu une période de tâtonnement et d'incertitude. Malgré tous les efforts, on constate l'absence de matériel spécifique et de programme adaptés au développement du jeune enfant. De plus, la formation professionnelle dans le domaine est inexistante.

Depuis 1960, la maternelle n'a pas cessé d'évoluer. Selon Morin (2002), l'évolution des maternelles peut être divisée en quatre phases. La phase d'initiation (1960-1970), marquée par l'ouverture de plusieurs maternelles publiques. Durant cette période, le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique publie le *Guide des écoles maternelles* (1963) et le MEQ produit, à partir de 1967, des guides sur les activités à la maternelle.

La phase d'organisation est caractérisée par l'ouverture de différents types de maternelles pour répondre aux divers besoins de la société québécoise. Le MEQ publie, en 1979, *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, qui insiste sur le développement harmonieux de l'enfant.

Toujours selon le même auteur, la phase d'intégration met l'accent sur l'uniformisation des modèles et des modes d'action en éducation préscolaire. Pour atteindre cette harmonisation, le MEQ publie, en 1981, le *Programme d'éducation préscolaire*, qui dans les faits constitue le premier programme officiel gouvernemental. Il contribue à définir la

maternelle non plus seulement en tant que services éducationnels assurés par le système scolaire, mais aussi en tant qu'institution possédant une identité structurelle.

La phase de consolidation, instaure une politique de la petite enfance allongeant la durée des classes maternelles, toujours dans un esprit de continuité éducationnelle. La mise à jour, en 1997, du *Programme d'éducation préscolaire* de 1981 confirme le chemin parcouru. La réforme entreprise ensuite s'inscrit dans le cadre d'une réforme de l'éducation dans son ensemble, qui se cristallise dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, dont la version finale est publiée en 2001. Ce programme, auquel est intégré le programme d'éducation préscolaire, fait en sorte que la maternelle est désormais reconnue comme premier échelon du système scolaire, et ce même si sa fréquentation n'est pas obligatoire.

2.3 Programme d'éducation préscolaire du Québec (MEQ, 1997)

La synthèse des lectures présentée dans les sections précédentes permettait de s'approprier l'évolution des contenus préscolaires et la place de la psychomotricité dans le cadre de ces programmes. Le programme officiel d'éducation préscolaire du ministère de l'Éducation du Québec (1997) a retenu notre attention, car on y retrouve la motricité au premier plan des domaines d'activités. De plus, le domaine psychomoteur y est abordé de façon plus explicite et, de par ses fondements, il est en lien avec les grands courants pédagogiques de l'éducation préscolaire. Ce programme nous est apparu comme étant celui qui représente le programme le plus structuré et celui dont l'un des aspects psychomoteurs, la motricité, occupe une place prépondérante. C'est le programme préscolaire situé entre les États Généraux sur l'éducation et les efforts du MEQ pour la mise en œuvre des centres de la petite enfance. C'est aussi le programme qui a été questionné par les responsables en éducation et qui a conduit à la réforme proposée dans le Programme de Formation de l'École québécoise (MEQ, 2001).

La présente recherche étant basée sur les programmes et leurs contenus liés au domaine psychomoteur, nous avons jugé important, afin de nous faire une juste idée de l'état actuel de

la question, de faire une lecture approfondie des différents programmes depuis le Rapport Parent jusqu'à la réforme.

2.3.1 Fondements - Objectifs

La philosophie de ce programme préscolaire québécois (1997) est basée sur une conception humaniste et existentielle de l'enfant. Ainsi le programme est orienté vers une conception dynamique de l'enfant vu comme une personne qui agit et interagit, qui est à la fois unique et complexe. Les visées et les grandes orientations du programme s'appuient, de ce fait, sur une conception humaniste de l'éducation. Basé sur un modèle non scolarisant, ce programme est conçu de telle sorte que l'enfant continue de découvrir et d'explorer son univers. Il privilégie une éducation de qualité dans un milieu stimulant qui situe le développement de l'enfant au coeur des préoccupations.

L'objectif global du programme d'éducation préscolaire du Québec est de permettre à l'enfant de poursuivre son cheminement personnel et d'enrichir sa capacité d'apprendre à se connaître et à s'estimer en :

- prenant conscience des différentes fonctions de son corps, de l'utilisation de ses perceptions, des réactions de son corps en action ou au repos;
- établissant des relations harmonieuses avec les autres, et en participant à la vie du groupe, prenant ainsi conscience des diverses réalités sociales et culturelles;
- interagissant avec son environnement, en s'appropriant des informations signifiantes tout en développant ses capacités à explorer les sonorités de la langue.

2.3.2 Contenu psychomoteur et domaines d'application

Le programme d'éducation préscolaire québécois privilégie une approche développementale, est conçu de telle sorte que l'enfant puisse évoluer dans un contexte de continuité, de découvertes et d'exploration de son univers. Les apprentissages que fera

l'enfant ne sont pas exprimés en termes de contenus notionnels déterminés ou d'apprentissage systématisé.

A l'éducation préscolaire, les activités sont regroupées en domaines d'activités. Ceux-ci constituent des moyens d'apprentissage qui soutiennent la curiosité et la capacité d'émerveillement de l'enfant. Comme le précise le programme du ministère de l'Éducation (1997), l'enfant n'a pas à explorer ni à intégrer de façon systématique les principaux concepts. Les activités proposées à l'enfant lui permettront d'acquérir certaines connaissances, habiletés et attitudes qui le prépareront à différents apprentissages. Ces activités du programme sont regroupées en cinq domaines d'activités ou domaines d'application :

- La motricité fine et la motricité globale sont placées au premier plan.
- La communication orale et écrite ainsi que les dimensions pragmatiques, formelles et sémantiques sont aussi prises en considération.
- Les arts, incluant l'art dramatique, la danse créative, les arts plastiques et la musique.
- Les sciences de la nature.
- Les mathématiques.

Les grandes orientations du programme d'éducation préscolaire québécois laissent beaucoup de latitude aux éducateurs. Cela explique le fait que des moyens multiples et variés sont mis en oeuvre par les éducateurs en vue d'atteindre leurs objectifs. Les technologies de l'information et de la communication figurent parmi les instruments à privilégier pour l'actualisation des différents domaines. Les enseignants ont le libre choix des instruments devant servir à la préparation des situations d'apprentissage reliées aux objectifs du programme (MEQ, 1997, p. 46). Un survol de ce programme permet de tracer les grandes lignes relatives au contenu psychomoteur devant servir de base aux éducateurs dans leur pratique pédagogique. Toutefois, aucun lien n'est établi de façon directe entre le contenu psychomoteur, le matériel et les habiletés spécifiques à développer chez les jeunes enfants de niveau préscolaire.

2.4 Programme d'éducation préscolaire de Montessori (Montessori, 1958)

Un survol des écrits portant sur l'approche élaborée par Maria Montessori fait état de flagrantes contradictions. Du point de vue philosophique ou idéologique la critique se veut très partagée. Polakow-Suransky (1981) interprète l'approche montessorienne comme étant une bureaucratisation de l'enfant. Yaglis (1984), pour sa part, fait ressortir les limites de la pensée psychologique de Maria Montessori et relate la pauvreté de la thèse montessorienne sur la notion « d'intérêt » et la crise du « non ». De son côté, Trottier (1991) relate l'aspect mystérieux qui entoure la philosophie de Maria Montessori. Chattin-McNichols (1992) présente quelques controverses au sujet de Montessori et d'autres pratiques éducatives relatives à l'éducation des jeunes enfants afin de faire ressortir les forces et les limites de l'approche montessorienne. Du point de vue pratique, et surtout du point de vue de l'acquisition des concepts de base, la critique se veut plus unanime et surtout plus positive. Lillard (1984) et Böhm (1994) exposent le bien-fondé de l'application de l'approche montessorienne. Plusieurs raisons, entre autres le manque d'informations sur les fondements de l'approche et aussi la difficulté d'interprétation due au fait que cette approche soit très élaborée, pourraient expliquer les grandes controverses entourant l'approche de Montessori.

Il est difficile de dégager une définition simple de l'approche montessorienne. Commençons par définir ce qu'est un « pédagogue ». Selon Houssaye (1994) :

Si la pédagogie est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne sur la même personne, le pédagogue est avant tout un praticien-théoricien de l'action éducative. Le pédagogue est celui qui cherche à conjoindre la théorie et la pratique à partir de sa propre action. C'est dans cette production spécifique du rapport théorie-pratique en éducation que la pédagogie prend son origine, se crée, s'invente et se renouvelle (p. 11).

Selon Trottier (1991) :

La pédagogie Montessorienne semble avoir été pensée en terme de rendement et d'efficacité... Les types d'interventions pédagogiques originaux créés doivent permettre la rééducation et la scolarisation d'une clientèle enfantine ne pouvant s'intégrer aux circuits éducatifs normaux. (p. 36)

L'étude de trois documents de base sur l'approche montessorienne (Gettman, 1987; Montessori 1958 et 1959) permet de définir cette approche. C'est une approche individualisée de l'éducation où chaque enfant apprend à son rythme. Les enfants sont réunis par groupes multi âges de tranches de trois ans : 3 à 6 ans, 6 à 9 ans, et 9 à 12 ans. Selon leur degré de compréhension et leur rythme d'apprentissage ils ont toujours un premier contact avec un nouveau concept à l'aide d'un matériel concret gradué avant de passer à l'abstraction du concept. L'enseignant ou « le guide » encadre très peu ou beaucoup les enfants dans leur apprentissage, selon leur degré d'autonomie. L'adulte dans la classe porte le nom de guide, puisqu'il dirige les enfants dans la découverte des concepts plutôt qu'il n'enseigne de la même façon à tous les enfants en même temps. Les enfants apprennent les uns des autres, découvrent des notions et concepts par la manipulation du matériel multi sensoriel et développent ainsi la quasi totalité des habiletés qui leur sont nécessaires en lien avec l'étape de leur développement.

La méthode de Montessori procure à l'enfant l'activité dont il a besoin pour développer sa personnalité et guider son perpétuel besoin de mouvement. C'est une méthode basée sur les lois mêmes de la vie d'après l'observation de leurs manifestations chez l'enfant. Montessori, ayant réalisé que la nature de l'enfant est différente de celles des adultes, a créé un environnement adapté aux besoins de l'enfant tout en favorisant son développement physique, mental, moral et spirituel. L'environnement montessorien procure à l'enfant l'exercice ou le matériel dont il a besoin pour unifier sa personnalité et guider son perpétuel besoin de mouvement spontané dans ses propres voies de créativité personnelle. L'ordre des matériels est important dans une classe montessorienne. Les matériels étant au bon endroit, cela offre à l'enfant la liberté de se mouvoir et de travailler avec le matériel de son choix.

La valeur éducative du matériel montessorien réside dans le fait qu'il présente la connaissance à l'enfant dans une séquence telle que son intelligence classifie les informations

acquises dans un système organisé de pensée. Le matériel amène l'enfant à observer et à réfléchir de façon efficace. Il permet de planifier tous les aspects des activités à présenter à l'enfant :

- Les concepts sont isolés afin d'empêcher toute confusion au départ;
- Les difficultés sont variées et présentées par étapes, du plus facile au plus difficile;
- Le matériel est présenté en séries graduées et il est autocorrectif; il suit les stades de développement naturel de l'enfant.

Les activités, que permet le matériel de Montessori, dirigent les mouvements du corps dans un but précis : les activités découlent du mouvement et requièrent la concentration de l'enfant. Elles sont planifiées, sur un cycle de trois ans, de telle sorte que l'enfant utilise, pour commencer, le matériel qui demande davantage de grands mouvements (motricité globale) et moins de concentration pour ensuite aller vers celles qui demandent graduellement plus de concentration et moins de grands mouvements (motricité fine, dextérité manuelle et coordination visuo-manuelle). À cette étape, l'enfant atteint ce que Maria Montessori appelle « l'explosion de la lecture et de l'écriture », sans qu'il n'y ait eu apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture. Les enfants évoluent à leur rythme, cette étape sera atteinte à différents moments du développement de chaque enfant.

2.4.1 Fondements - Objectifs

Nous avons retenu les postulats suivants comme étant les principaux éléments de base de l'approche montessorienne.

- Selon le principe de *l'auto-construction*, les premières années de la vie sont les plus importantes dans le développement de la personne. Durant cette période, nous ne pouvons pas enseigner formellement à l'enfant, nous devons plutôt lui offrir toutes les conditions pouvant favoriser son développement global.
- *La vie est considérée comme centre de sa propre fonction*. En effet, selon ce principe, l'approche est basée sur une connaissance de la vie humaine. Ainsi,

l'éducation doit être considérée comme une aide physique et psychique à la vie. Le jeune enfant absorbe son entourage, son environnement et crée la personne qu'il sera. Tous les nouveaux concepts présentés à l'enfant devraient assumer la vie comme centre de sa propre fonction. Maria Montessori mentionne d'ailleurs que les études scientifiques devraient s'intéresser à l'enfant.

- Puisque l'enfant se développe de façon différente selon son âge, l'éducation doit prendre en considération les différents *plans du développement* et s'adapter en conséquence. Les quatre plans du développement se divisent ainsi en tranches de 6 ans. Au premier plan : l'esprit absorbant de l'enfant inconscient de 0 à 3 ans et celui conscient de 3 à 6 ans. Au deuxième plan : l'enfance de 6 à 12 ans. Au troisième plan : l'adolescence de 12 à 18 ans, et au quatrième plan : le jeune adulte de 18 à 24 ans.

Seul le premier plan, qui intègre la petite enfance, sera pris en compte dans cette recherche. Durant cette étape, l'enfant perçoit le monde à travers ses sens, développe ses capacités à travers ses efforts inconscients et établit la base de la personne qu'il deviendra. À l'étape suivante, il est capable d'utiliser intelligemment les facultés ou les capacités qu'il a déjà créées lui-même durant la première étape. L'enfant dispose dorénavant des outils pour développer son potentiel. Les apprentissages réalisés par l'enfant durant ces deux premières étapes auront une influence importante sur le reste de sa vie.

- *L'enfant est le moyen d'adaptation de l'humanité.*

L'ensemble de la personnalité, de même que les attitudes sociales ou morales, se construit pendant l'enfance. Pour influencer la société, il faut s'orienter vers les enfants pendant qu'ils puisent et incarnent l'environnement qui les entoure.

- *La conquête de l'indépendance se fait de façon progressive.*

Les 3 structures qui guident la croissance de l'enfant sont :

- « l'esprit absorbant » désigne la capacité d'apprendre, propre à l'enfant de 0 à 6 ans. Cette capacité lui permet d'absorber l'environnement sans jugement et de devenir un être intégré à cet environnement;
- « Les nébuleuses » consistent pour l'enfant à absorber de façon tout à fait inconsciente des informations spécifiques;
- « Les périodes sensibles » : qui sont des étapes où l'enfant éprouve une attirance spécifique pour un élément de l'environnement, attirance qui disparaît une fois que l'apprentissage désiré est fait. La réalisation de ce potentiel n'est possible qu'à travers une activité libre dans son environnement.
- *La nouvelle conception montessorienne du mouvement.*

Selon cette conception, le mouvement n'est pas seulement utile pour augmenter la force de l'enfant et permettre son développement moteur, il est aussi important pour son développement psychique et spirituel. Il n'y a ni apprentissage, ni progrès, ni santé, sans le mouvement.

- *C'est en donnant la liberté que l'on obtient la discipline.*

L'enfant, qui s'applique à un travail choisi librement, s'intéresse davantage à sa tâche, se concentre plus longtemps sans se fatiguer, augmente ses énergies et ses capacités mentales pour apprendre à devenir maître de lui-même.

Le but ultime de la méthode montessorienne est d'aider l'enfant à réaliser l'auto-construction de l'adulte en devenir et lui permettre de se développer à son rythme et à son plus haut potentiel (Montessori, 1958, p. 257). Cette idée rejoint le concept de la zone proximale de développement (ZPD) où, selon la théorie de Vygotsky, grâce à l'imitation dans une activité collective sous la direction d'adultes, l'enfant serait en mesure de réaliser

beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome et isolée (Montessori, 1958; Schneuwly et Bronckart, 1985).

Nous verrons un peu plus loin qu'au plan psychomoteur, les objectifs spécifiques du programme de Montessori visent le développement global (motricité globale, schéma corporel, maîtrise du corps, l'ajustement postural), le développement des perceptions (affinement du développement sensoriel) et le développement de la motricité fine (coordination oculo-manuelle et dextérité manuelle).

2.4.2 Contenu psychomoteur et domaines d'application

Le contenu psychomoteur du programme d'éducation préscolaire montessorien est étroitement lié à ses différents domaines d'activités et au matériel didactique qui présente de façon graduelle chaque habileté à développer, à affiner chez l'enfant. Cette présentation constitue et favorise une préparation directe ou indirecte à un apprentissage futur de notions ou de concepts spécifiques. Selon notre compréhension du document de base, on ne fait pas faire à l'enfant des apprentissages de façon systématique en terme de contenus notionnels. C'est plutôt l'enfant qui *découvre* à travers un matériel à la fois auto-éducatif et auto correctif.

Les domaines d'application du programme préscolaire montessorien sont répartis en cinq axes ou domaines d'activités correspondant chacun à une catégorie de matériel (moyen pédagogique) favorisant le développement d'une habileté spécifique :

- 1) les *activités de vie pratique* (développement moteur global de l'enfant)
- 2) les *activités sensorielles et perceptivo- motrices* (motricité globale et fine)
- 3) les *activités langagières*
- 4) les *activités mathématiques*
- 5) les *activités de culture générale*

Gettman (1987), confirme dans *An Overview of the Sequence* :

The main reason for presenting the Montessori activities to the child is to provide appropriate experiences that satisfy the child's changing developmental needs. Each activity, in itself, provides some such experience to aid some particular stage of development. [...] In this web of Montessori experience, everything the child does is preparation for something the child will do later. This principle of « indirect preparation » is incorporated into the design of each and every activity, and is reflected in the sequence for presenting the activities... (p. 22).

Plusieurs pédagogues, tout comme Maria Montessori, ont élaboré des théories relativement à l'éducation des jeunes enfants. S'il se dégage de leur courant éducatif des points communs sur la conception de l'homme, les finalités de l'éducation, le rôle du maître et de l'élève, contrairement aux autres pédagogues et théoriciens de son époque, Montessori demeure, après Itart et Seguin, ses prédécesseurs, l'une des rares pédagogues dont la théorie est liée à un matériel spécifique, concret et organisée pour répondre à des besoins précis correspondant aux différentes étapes de développement de l'enfant ainsi qu'au principe fondamental de son approche : « l'auto-construction de l'être ».

À propos du matériel concret désigné comme support didactique, Böhm (1994) confirme que :

La normalisation s'appuie sur le matériel didactique; occasionnellement, Montessori qualifie son matériel de rail de la normalisation et de clef de l'éducation individuelle. [...] L'on définirait mieux la finalité du support en le qualifiant de support de développement, comme ce rail précisément du développement normal. Ce matériel didactique à la rigueur... aide l'enfant à appréhender et à dominer le monde dans sa complexité... sans pour autant mettre en péril ou compromettre par cet apprentissage sa saine évolution (p. 161).

L'ensemble du matériel concret dénommé « support didactique » représente, selon ce qui se dégage de notre compréhension du document étudié (Montessori, 1958), un « moyen » pédagogique visant le développement de toutes les habiletés et aptitudes du jeune enfant. Ainsi, la fonction principale du matériel montessori est de répondre aux besoins de l'enfant de cet âge en processus d'apprentissage. La préparation au primaire n'est alors qu'un corollaire accidentel mais positif découlant de ce matériel varié, conçu pour répondre au principe de base de l'approche montessorienne et qui constitue un « environnement préparé »,

riche et structuré. Cet « environnement préparé » comporte des caractéristiques variables selon l'âge de l'enfant et établit une correspondance directe entre les quatre plans du développement.

2.4.3 Montessori dans les modèles théoriques en éducation

Pour situer Montessori dans les modèles en éducation, il importe d'analyser les rapports entre son approche et les courants pédagogiques de son époque et de se placer dans le contexte historique. Les pédagogues contemporains de Maria Montessori sont nombreux. Nous pouvons constater des similitudes entre l'approche de Montessori et plusieurs autres pédagogies. Nous retiendrons celles qui semblent avoir eu le plus d'influence à leur époque et qui s'adressaient à des enfants du même groupe d'âges. Les orientations de Maria Montessori rejoignent celles de Rousseau et de Pestalozzi par le fait que ceux-ci partagent une vision radicalement différente de la vision traditionnelle de la liberté et de la discipline. Ils accordent la même importance à la représentation concrète d'un concept avant de passer à l'abstraction. Toutefois, on ne peut pas affirmer que Montessori ait été directement inspirée par la lecture de Rousseau et Pestalozzi, car ces concepts étaient en vogue à l'époque.

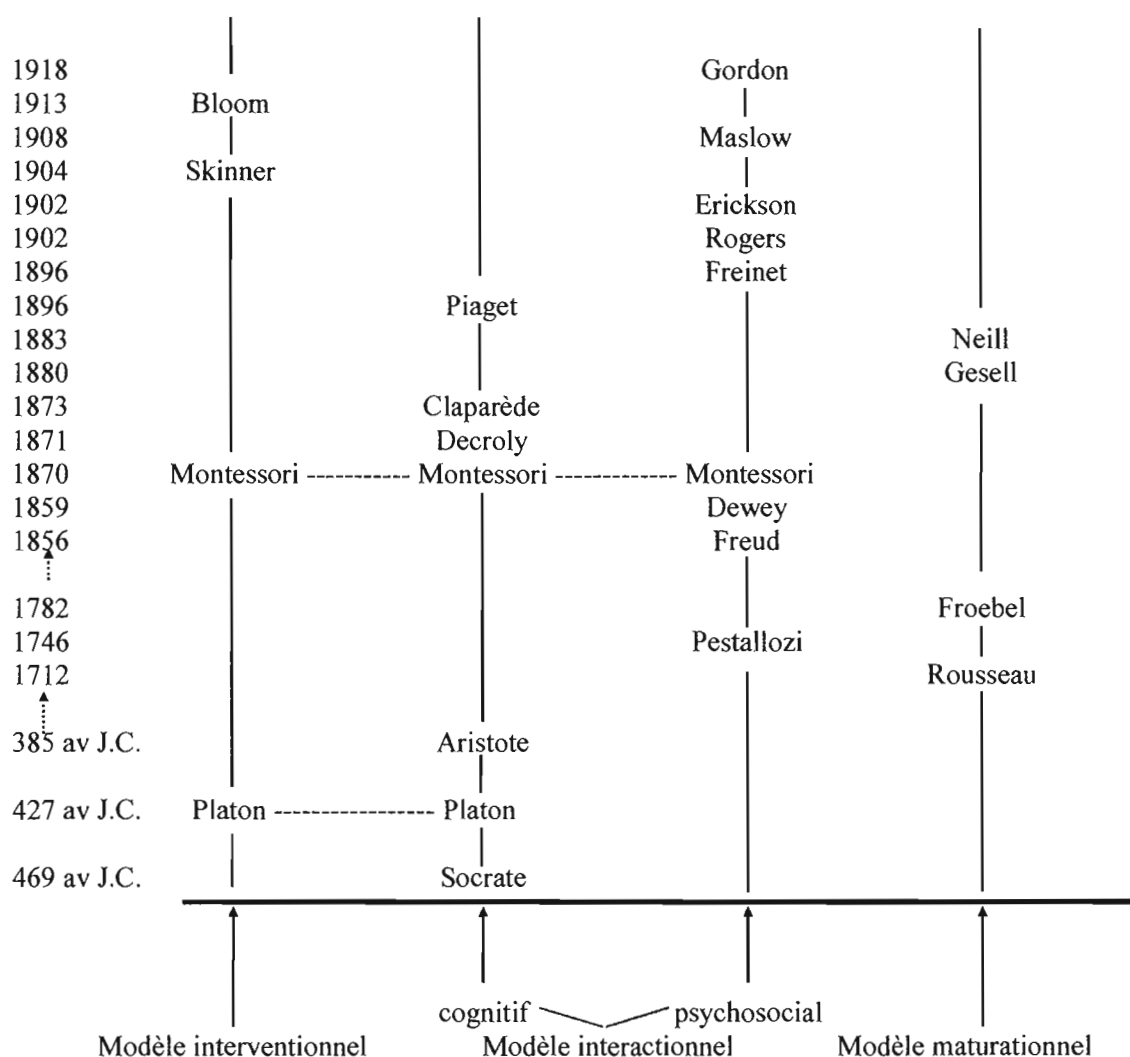
Pour faire une analyse des rapports entre l'approche de Montessori et les autres courants pédagogiques, un retour historique s'impose. De la fin du dix-neuvième siècle au début du vingtième siècle, on est passé d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie dite nouvelle. La pédagogie traditionnelle consistait en une pratique conservatrice et fortement ritualisée du savoir-faire. Au début du siècle dernier, l'école nouvelle commença à contester cette ancienne pratique. Elle propose d'aborder la pédagogie comme un domaine relevant de la science en général et, en particulier, de la psychologie de l'enfant. L'observation et l'expérimentation objective devaient permettre la création d'une science de l'éducation. Contrairement à la pratique traditionnelle centrée sur le maître et les contenus à enseigner, cette pratique nouvelle proposait de placer l'enfant au centre des préoccupations éducatives. Cette orientation de la science éducative de l'éducation fut le point de départ pour de nombreux courants de pensée qui, non seulement, existent toujours aujourd'hui, mais encore influencent l'ensemble des pratiques actuelles (Gauthier, 1996).

Montessori et Dewey avaient plusieurs points en commun. Les deux pédagogues croyaient que l'éducation était indissociable du mouvement. C'est au niveau de la vision que les approches se rejoignent le moins. L'enseignement de Dewey se voulait pragmatique contrairement à la vision idéaliste et cosmique de Montessori.

Neil et Montessori se rejoignaient au niveau du concept d'intérêt chez l'enfant. Les deux croyaient qu'un apprentissage valable était impossible sans intérêt. Toutefois, ils différaient au niveau des moyens pour stimuler l'enfant. À l'instar de Montessori et de Dewey, l'idée dominante de la pédagogie decrolyenne est de rapprocher l'école de la vie. Ainsi, sa pédagogie est basée sur les centres d'intérêts. Tous ces pédagogues de l'époque ont un point commun : ils accordent tous une grande importance à la liberté et à l'autonomie en éducation.

Dans le cadre de cette recherche, il importait de tenir compte des différentes pédagogies, des conceptions qui sous-tendent les théories, des pratiques pédagogiques et surtout des modèles qui en découlent. La consultation de diverses sources de données a permis la production du tableau de classification suivant, en ce qui concerne l'approche montessorienne par rapport aux autres tendances en éducation.

Tableau 2.1
Chronologie des pionniers de l'éducation selon les tendances¹



¹ Tiré de Racine, A. (1994). Notes de cours. Université de Montréal. Modifié et adapté de Dupuy-Walker, L. et J. Beaulieu. (1989). *Les modèles en éducation. Le cycle de vie d'un modèle*. Montréal : Éditions Noir sur Blanc.

Ainsi, nous pouvons constater que l'approche montessorienne se retrouve à la croisée du modèle interventionnel et du modèle interactionnel. Ce dernier, rappelons-le, est le modèle privilégié par le programme d'éducation préscolaire au Québec qui sous-tend une conception humaniste et existentielle de l'éducation.

2.5 Synthèse des écrits

Notre recherche s'appuie sur les conceptions à la base du développement des programmes du préscolaire. Si nous choisissons de nous tourner vers les contenus, c'est qu'ils apparaissent comme un terrain propice pour analyser la dynamique des éléments inter reliés et indissociables du programme préscolaire. L'application d'un programme ne peut se faire de façon isolée et systématique. Elle traduit une conception.

La synthèse des lectures relatives à notre problématique de recherche nous indique que de nombreux concepts sont susceptibles d'interagir lors de l'application d'un programme :

- la conception que l'intervenant se fait de l'enfant;
- les visées et objectifs du programme;
- l'intervention pédagogique proprement dite à savoir : quels méthodes, techniques et procédés utiliser pour atteindre les objectifs visés?
- la modalité d'évaluation à privilégier pour savoir où en est l'enfant dans son évolution ou dans son développement.

Par delà ces applications, il en est une qui revêt une importance particulière : « comment évaluer » un enfant de moins de six ans? Nous avons remarqué, à travers la littérature liée à notre sujet de recherche, que le moyen privilégié pour évaluer un jeune enfant à tous les niveaux de son développement est de le faire agir, de le voir en mouvement. Cela explique l'intérêt de notre recherche liée à l'éducation psychomotrice.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique. Il justifie le choix de l'approche qualitative interprétative, de l'analyse documentaire et de la méthode d'analyse de contenu. La démarche de sélection du corpus des données est présentée, ainsi que les étapes de l'analyse de contenu.

3.1 Choix méthodologiques de la recherche

Telle que définie par Karsenti et Savoie-Zajc (2000), la méthodologie est un ensemble cohérent et organisé de façons de mener une recherche. Cet ensemble forme le cadre méthodologique, partie de toute recherche qui doit répondre de façon originale aux exigences de sa problématique. Comme cette recherche vise à dégager les contenus liés au domaine psychomoteur de deux programmes préscolaires et à mettre en perspective leurs convergences et leurs divergences, elle n'émet donc pas d'hypothèse. Afin de mener à bien ce travail, il nous semble pertinent d'opter pour une analyse de type qualitatif interprétatif. Ainsi, la méthodologie de cette recherche est basée sur une approche systémique de la situation pédagogique par la comparaison de deux programmes mettant en interrelation les principaux *invariants*.

Selon ces mêmes auteurs, les méthodes qualitatives sont tout à fait appropriées à la recherche en éducation.

Jadis dominée par les méthodes de recherche quantitative, les mesures, les variables et la vérification statistique d'hypothèses, la recherche en éducation accorde aujourd'hui une place importante à un type de recherche qui met l'accent sur les descriptions et l'induction : la recherche qualitative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 173).

Van der Maren (1987) souligne que le modèle de recherche qualitative est très pertinent en éducation. Il définit ce type de recherche comme étant une démarche exploratoire à propos d'un système complexe produisant des données qualitatives et dont les échanges s'inscrivent dans le cadre de théories qualitatives, descriptives et interprétatives.

3.1.1 Recherche qualitative interprétative

Depuis de nombreuses années deux types de recherches sont utilisés : la recherche quantitative et la recherche qualitative, chacune s'inspirant de paradigmes différents. Si la première vise la confirmation ou l'infirmité d'une hypothèse préalable, la deuxième, par contre, cherche à acquérir une meilleure compréhension d'un phénomène.

Des années 30 jusqu'au milieu des années 60, la recherche quantitative détenait le monopole de la scientificité : était considérée comme scientifique la recherche qui quantifiait les données et les traitait par tests statistiques (Deslauriers, 1991, p. 9).

La recherche qualitative est de plus en plus intégrée en éducation et le débat entre chercheurs « quantitatifs » et « qualitatifs » tend à disparaître. On considère en effet que le choix d'une méthodologie de recherche est lié à l'objet, à l'objectif d'étude et au problème à résoudre, (Legendre, 1993). Une grande quantité de démarches de recherches font actuellement référence à une analyse particulière des données. Si tous les auteurs ne s'entendent pas sur la définition de la recherche qualitative, certains lui attribuent des caractéristiques semblables : elle traite des données difficilement quantifiables.

Legendre (1993) définit la recherche qualitative comme suit :

« Étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci » (p. 1087).

Ainsi, de par cette définition, l'auteur crée un rapport analogique à la recherche interprétative. Potter (1979), a répertorié une vingtaine de définitions de la recherche qualitative/interprétative, regroupée en cinq catégories. Il nomme la première : « catégorie de définitions formelles » qui est formulée par Denzin et Lincoln (1998) comme suit : La recherche qualitative/interprétative consiste en une approche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste.

La recherche qualitative/interprétative est éclectique dans ses choix d'outils de travail (traduction libre). Cela est confirmé par la variété de méthodes de la recherche qualitative énumérée par Legendre (1993, p. 1807), à savoir : entrevue non directive, observation participante, récits de vie; méthodes projectives; enquête par questionnaire; technique de jeux de rôle; technique des événements critiques et analyse de contenu. Chacune de ces méthodologies renferme leurs spécificités et peut permettre de recueillir des données pouvant expliquer un phénomène, construire une explication ou une théorie. Selon Taylor et Bogdan (1998, p. 5), le terme qualitatif désigne ordinairement la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que des paroles dites ou écrites (...), qui constituent dans cette recherche des documents. Toutes ces raisons nous portent à privilégier pour cette recherche une approche de type qualitatif/interprétatif et nous avons choisi d'utiliser l'analyse de contenu comme instrument de recherche.

3.1.2 Analyse documentaire

Il importe de préciser les particularités de l'analyse documentaire et celles de l'analyse de contenu. L'objectif de l'analyse documentaire est la représentation condensée d'informations pour stockage et consultation, tandis que l'analyse de contenu vise la manipulation de messages (contenu et expression de ce contenu) pour mettre à jour des indicateurs permettant d'inférer sur une réalité autre que celle du message.

L'analyse documentaire est une forme préliminaire à la constitution d'un service de documentation ou d'une banque de données. On peut aussi la définir comme étant une « opération ou ensemble d'opérations visant à représenter le contenu d'un document sous une forme différente de sa forme originelle afin d'en faciliter la consultation ou le repérage dans un stade ultérieur (Bardin, 1994).

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse documentaire servira de base à la constitution du corpus des données devant servir à la codification pour chacun des programmes. Selon Bardin (1977), le poids du développement des techniques documentaires est resté relativement discret dans le champ scientifique. La documentation demeure une activité bien circonscrite et l'analyse documentaire une affaire de spécialistes. Néanmoins, certaines procédures de traitement de l'information documentaire présentent de telles analogies avec une partie des techniques d'analyse de contenu qu'il convient de rapprocher pour mieux les différencier. En résumé, l'analyse documentaire se penche sur les documents; l'analyse de contenu s'attarde aux messages.

L'auteure de cette recherche se propose de comparer des contenus et de dégager certaines lignes directrices de deux programmes préscolaires pour faire ressortir leurs similitudes et leurs particularités liées au domaine psychomoteur. Ainsi, il apparaît pertinent de présenter les principes méthodologiques propres à l'analyse documentaire et à l'analyse de contenu. D'une part, les sections des programmes retenus constitueront les éléments de l'analyse documentaire. D'autre part, la lecture de ces sections nous permettra de repérer les contenus liés au domaine psychomoteur qui seront analysés. Afin de bien asseoir la pertinence de notre objectif de recherche, nous avons jugé bon de procéder à une synthèse de lectures mettant continuellement en perspective les éléments clés de tout programme tel que présentés dans le cadre conceptuel : la conception de l'enfant, les visées et objectifs des programmes, l'intervention et l'évaluation.

Nous avons retenu l'analyse de contenu comme instrument de recherche. Des sections et passages des documents à analyser sont sélectionnés afin d'en analyser les contenus. Ces sections représentent l'information reliée à des contenus psychomoteurs sous une forme

condensée afin d'en faciliter l'accès à l'utilisateur de telle sorte qu'il obtienne le maximum d'informations (aspect quantitatif) avec le maximum de pertinence (aspect qualitatif) (Bardin, 1994).

3.1.3 Méthode d'analyse de contenu

Dans le domaine des sciences humaines, l'analyse de contenu constitue une méthode de collecte de données qui s'alimente à trois sources : l'utilisation de documents, l'observation par le chercheur, l'information fournie par le sujet. Le terme « document » renvoie à toute source de renseignements déjà existante à laquelle le chercheur peut avoir accès. Ces documents peuvent être sonores, visuels ou écrits.

De plus, l'analyse de contenu porte principalement attention aux documents qui émergent de quatre sources de diffusion : les documents personnels, les documents de presse, les documents administratifs et les documents d'organisation officielle telle que les gouvernements, les entreprises, les partis, les syndicats etc., qui décrivent leurs activités, leurs plans de travail de même que leurs positions sur certains enjeux.

La méthode d'analyse de contenus concerne la mise au point et l'utilisation de modèles systématiques de lecture qui reposent sur le recours à des règles explicites d'analyse et d'interprétation de textes. L'objectif de ce processus est d'arriver à faire des inférences valides. Dans cette recherche, cette méthode servira à révéler les postulats implicites des documents à l'étude et ainsi à mettre en perspective les contenus psychomoteurs qui pourraient émerger des deux programmes retenus.

L'analyse de contenu varie selon le type de texte et le type d'interprétation. Il n'existe donc pas de méthode d'analyse facilement transposable à toutes les situations. Le chercheur est ainsi plus ou moins forcé de faire d'importantes adaptations aux procédures les plus appropriées pour l'étude du problème qu'il vise à résoudre. Nous n'avons donc pas échappé à ces règles. Afin de faciliter la compréhension des écrits, tout au cours du processus de

collecte et d'analyse des données nous préciserons les adaptations apportées afin de répondre aux normes de fiabilité et de validité de ces données.

Selon L'Écuyer (1990), l'analyse de contenu au sens restreint du terme porte sur deux types de contenus : les contenus latents et les contenus manifestes. L'attribution de statut latent ou manifeste est indépendante du contenu lui-même : elle n'est que l'expression d'un choix théorique ou idéologique du chercheur.

L'analyse des contenus manifestes sera retenue dans cette recherche parce qu'elle renvoie à ce qui est explicite dans le texte des corpus. Tel que le résume L'Écuyer (1990), l'analyse des contenus manifestes présuppose que les énoncés d'un discours sont des unités complètes en elles-mêmes sur lesquelles trois types d'opérations peuvent porter. Ces opérations peuvent avoir pour but de comparer des énoncés afin de préciser comment un auteur parle d'un terme. Elles peuvent aussi viser à analyser les énoncés dans le but de dégager la structure d'un texte, la forme et la richesse de son contenu. Finalement ces opérations peuvent viser à condenser, à résumer ou éclairer, à systématiser le contenu de la pensée d'un auteur. Ces trois types d'opérations, tels que définis par L'Écuyer, rejoignent les objectifs et la question de recherche. En effet, il s'agira de faire ressortir des énoncés devant se regrouper en catégories, thèmes et sous-thèmes liés au domaine psychomoteur contenus dans le programme préscolaire du Québec et dans le programme d'éducation préscolaire de Montessori.

Nous nous rangeons dans la perspective de l'analyse qualitative/interprétative de contenu manifeste. À cet égard, L'Écuyer (1990) mentionne :

L'analyse interprétative procède en comparant le discours (le document) à analyser avec un modèle (...) issu de l'orientation théorique à laquelle le chercheur adhère. En effet, les tenants de cette perspective postulent que le matériel explicite véhicule la totalité de la signification et qu'il constitue la seule base d'observation du chercheur (p.414).

Dans cette recherche, le matériel retenu est constitué uniquement des corpus formés à partir des deux programmes précités (MEQ, 1997; Montessori, 1958). Il représente un matériel explicite qui véhicule l'ensemble de la signification et constitue notre seule base d'observation.

L'analyse des contenus latents qui vise généralement le dévoilement d'une détermination, d'une signification ou d'une structure cachée, non évidente voire inconsciente et qui présuppose qu'un discours supporte plusieurs niveaux de messages et que plusieurs interprétations sont possibles, ne sera pas retenue dans la présente recherche.

3.1.4 Limites de l'analyse de contenu

Selon Gauthier (1998), l'analyse de contenu, comme toute autre technique d'analyse, comporte des avantages et des inconvénients qui lui sont propres. Si l'analyse de contenu peut être utilisée pour traiter de grandes quantités de données textuelles qui ne peuvent être analysées par une seule personne, la codification des données par des experts demande du temps, particulièrement si l'unité d'analyse est complexe, comme c'est le cas avec des propositions. La fiabilité et la validité des données ne sont pas toujours faciles à établir. Afin de parer à cet inconvénient, nous avons pris en compte les considérations faites par L'Écuyer pour le contrôle de la qualité des données. Ainsi, avant de planifier la réalisation des opérations nous avons anticipé la phase de validité des données. Pour ce faire, nous avons prévu parmi toutes les techniques et stratégies de collectes du matériel celle qui convenait le mieux à notre recherche afin de rencontrer les trois normes ou questions relatives à la qualité des données soit : le degré de vraisemblance ou d'artificialité des données, leur pertinence ou leur force de référence aux concepts et théories, leur représentativité ou leur contextualité. Ce processus nous a orienté vers la construction d'un réseau de concepts d'une part et la confrontation de notre point de vue avec ceux des deux lecteurs-juges pour la codification.

Whittaker (1976) pense, pour sa part, que la controverse majeure autour de l'analyse de contenu porte sur les calculs de fréquences qui ne tiennent aucunement compte de la répartition d'une catégorie dans tout le message. Cela rejoint les controverses sur la

présentation des messages, controverses auxquelles nous avons été confrontée dans le cadre de cette recherche à savoir : y a-t-il un ordre de présentation supérieur à un autre? Nous nous sommes rendu compte que deux catégories pouvaient avoir la même fréquence mais des répartitions différentes et, par conséquent, peuvent ne pas être d'importance égale pour le destinataire. Afin de contourner cet inconvénient, lors de la présentation et de l'analyse des données, nous avons utilisé, en lieu et place des fréquences, des catégories nominales avec un mode de notation en terme d'une échelle de valeur au lieu d'une pondération (L'Écuyer, 1990 GPS).

3.2 Démarche de sélection du corpus des données

Notre recherche se propose d'étudier des documents d'organisations officielles issus du gouvernement et qui constituent des programmes. Dans ce contexte, le matériel retenu pour l'analyse documentaire consiste en un programme officiel : Le Programme d'éducation Préscolaire du Québec (MEQ, 1997), et le document pédagogique de l'approche montessorienne : *Pédagogie Scientifique, la découverte de l'Enfant* (Montessori, 1958).

Les sections de textes constituant les corpus de lecture en vue de la codification sont issues de ces documents officiels de base utilisés par les éducateurs dans leur pratique d'intervention auprès d'enfants d'âge préscolaire.

Nous avons jugé utile d'identifier les chapitres et les sections des documents retenus aux fins de l'analyse documentaire. La détermination des sections des documents devant constituer les échantillons de corpus de lecture pour la codification a été faite en fonction de la présence de contenus psychomoteurs. Ainsi, nous avons retenu dans chacun des deux programmes les sections les plus représentatives des contenus psychomoteurs en lien avec les éléments de base d'un programme soit : la perception de l'enfant, les visées et les objectifs, les interventions et l'évaluation.

Tableau 3.1
Sources documentaires pour la constitution du corpus des données

	Document du ministère de l'éducation du Québec	Document pédagogique de l'approche montessorienne
Les programmes officiels	<ul style="list-style-type: none"> Programme d'éducation préscolaire du Québec (MEQ, 1997) <p>Chapitre I, page 3 Chapitre II, pages 5, 6 Chapitre III, pages 11, 12 Chapitre VI, pages 33 à 39; 55 à 57.</p>	<ul style="list-style-type: none"> « Pédagogie scientifique, La découverte de l'enfant » (Montessori, 3^e édition 12^e mille, 1958). <p>Chapitre VI, pages 64 à 75 Chapitre VII, pages 82 à 118 Chapitre XIII, pages 149 à 150; 158 à 180. Chapitre XIV, pages 202 à 205 Chapitre XV, pages 221 à 227.</p>

Cette étape de la recherche est importante. Elle représente une période d'appropriation du matériel qui constitue une pré-analyse, période au cours de laquelle nous nous laissons imprégner par les contenus psychomoteurs qui constituent le corpus de notre recherche, afin de dégager leur sens et leur logique.

Il existe une grande quantité et une variété d'études relevant du domaine psychomoteur au préscolaire, soit le développement psychomoteur de l'enfant d'âge préscolaire, l'éducation et la rééducation psychomotrice du jeune enfant, l'éducation motrice ou l'éducation par la motricité des enfants de moins de six ans.

Quant à l'approche d'éducation préscolaire de Montessori, nous constatons selon ce que rapporte la littérature qu'il n'existe pas un programme formel exprimé en terme d'objectifs, de contenus notionnels, de domaines d'activités ou d'habiletés tels que présentés dans le programme du ministère de l'Éducation (MEQ, 1997). Certains auteurs ont tenté de regrouper les principaux termes qui se dégagent de l'ensemble de sa méthode destinée à l'éducation préscolaire et que l'on trouve dans plusieurs documents : (Gettman 1987; Lillard, 1984; Yaglis, 1984). Toutefois, la définition des notions de *méthode*, de *pédagogie* et de *programme*, telle que présentée dans l'analyse conceptuelle, nous permet de dégager de son

livre « *Pédagogie Scientifique, La découverte de l'enfant* » (1958), les éléments constitutifs de tout programme, les *invariants*, ainsi que des thèmes et sous-thèmes liés à la psychomotricité, identiques ou équivalents à ceux des programmes officiels du ministère. Cela permet une mise en perspective plus juste des deux programmes.

3.3 Étapes de l'analyse de contenu

Nous avons appliqué la démarche en six étapes décrite par L'Écuyer (1990) pour réaliser l'analyse de contenu. La première étape comporte les lectures préliminaires et l'établissement d'une liste d'énoncés. Le choix et la définition des unités de classification constituent la deuxième étape. Le processus de catégorisation et de classification représente la troisième étape. Lors de la quatrième étape et la cinquième étape, la présentation et l'analyse des données seront faites simultanément. Finalement, la sixième étape consiste en l'interprétation des résultats.

a) Lectures préliminaires et l'établissement d'une liste d'énoncés

Cette étape des lectures préliminaires se recoupe en deux moments. D'abord, il s'agit du moment où le chercheur intègre l'ensemble du matériel que constituent les deux programmes à analyser dans le but de sélectionner les corpus de lecture à soumettre aux deux juges. Ce premier moment correspond à l'analyse documentaire (3.1.2). Ensuite, les corpus une fois constitués, ils ont été remis aux lecteurs-juges afin d'établir une liste d'énoncés liés au domaine psychomoteur et d'entreprendre le choix et la définition des unités de sens.

En regard à l'historique et à l'évolution des programmes préscolaires québécois, nous avons fait un survol de quelques documents jugés pertinents quant à l'objectif et à la nature de notre recherche. À notre avis, la documentation relative à l'éducation préscolaire datant du Rapport Parent, inscrite dans le cadre des écoles nouvelles et de la pédagogie active, a fait son temps même si cette démarche a été un point marquant pour l'évolution de l'éducation préscolaire au Québec. La lecture du programme de 1981 nous a permis de constater que certains objectifs de développement sont repris dans le programme de 1997 à l'étude dans

cette recherche. Deux documents, considérés comme des incontournables dans le cadre systémique de notre recherche, ont été l'objet de notre lecture : Conseil Supérieur de l'Éducation, 1987; États Généraux sur l'Éducation, (MEQ, 1995).

Nous avons choisi de mettre en parallèle le programme d'éducation préscolaire de Montessori au programme d'Éducation Préscolaire de 1997, celui même qui a été mis en question par ce nouveau programme MEQ (2001) en cours d'application. Ce choix nous place ainsi dans une perspective historique qui nous permettra de voir, au niveau des programmes préscolaires et de leurs contenus, ce qui est fait depuis le Rapport Parent, ce qui existe encore, ce qui n'est plus ainsi que les éléments qui se retrouvent encore malgré l'évolution du concept de l'éducation préscolaire et de la perception de l'enfant.

Nous avons ensuite procédé à une deuxième lecture flottante des deux programmes retenus à savoir, le programme d'Éducation préscolaire du Québec (MEQ 1997), et le programme préscolaire Montessori, *Pédagogie Scientifique*, 1958. Cette étape nous a permis, lors de l'analyse documentaire, de sélectionner les chapitres, les sections des documents qui rejoignaient le mieux notre question de recherche et les points forts de notre cadre conceptuel. Ainsi, nous avons retenu dans chacun des programmes les sections les plus représentatives par rapport aux quatre éléments de base que comporte tout programme soit : la perception de l'enfant, les visées et les objectifs, les interventions (techniques ou méthodes) et l'évaluation.

Une troisième lecture a été nécessaire. Vu le volume de matériel, il nous a fallu établir un échantillon représentatif des termes psychomoteurs à partir de l'ensemble des textes afin de réduire l'ampleur du travail à effectuer par les juges. Ces échantillons de textes sont formés des sections des programmes à analyser. Ils constituent des corpus de textes vierges, sans aucune annotation, qui seront remis aux lecteurs-juges. Cette étape a été réalisée en regard à l'échantillonnage théorique de Savoie-Zajc (2000, p. 177).

Nous avons constitué le guide pour la codification (Annexe A) avec toutes les consignes nécessaires au repérage des passages pouvant constituer des unités de sens ou

d'enregistrement. Le choix des lecteurs juges est fait selon deux critères essentiels : leurs connaissances du domaine psychomoteurs, du développement de l'enfant et leurs connaissances du milieu de l'éducation préscolaire.

Le guide de lecture pour la codification une fois élaboré, le deuxième moment des lectures préliminaires peut être réalisé. Un échantillon de texte vierge du programme ministériel et du programme montessorien est remis à chacun des juges ainsi qu'un spécimen du guide de lecture pour la codification qui renferme les étapes et les règles à suivre (Annexe A).

Il s'agit de l'étape au cours de laquelle les juges intègrent les échantillons de textes et le sens qui peut en découler. Cette étape a été relativement simplifiée, les corpus étant déjà constitués. Ainsi les juges procèdent à une première forme d'organisation des thèmes et sous-thèmes qui consiste au repérage des énoncés qui leur paraissent à première vue, les plus évocateurs de sens.

b) Choix et définition des unités de sens

Les juges procèdent d'abord au découpage des textes en unités de sens pour la classification ultérieure des principaux énoncés retenus. Ces énoncés sont constitués des mots, des groupes de mots, des phrases, des extraits qui représentent des unités de sens. Ensuite, dans une grille d'éléments émergents pour chacun des programmes, ils ont retranscrit et consigné, à la première colonne, les énoncés ayant un sens complet en lien avec le domaine psychomoteur et, à la deuxième colonne, le thème ou sous-thème psychomoteur auquel chacun de ces énoncés pourrait éventuellement être rattaché (Annexe B). Notons que les juges ne prennent connaissance du deuxième corpus que lorsque leur travail de repérage et de notation des unités de sens du premier corpus était terminé et consigné dans une enveloppe, pour éviter toute interférence. La même procédure est utilisée pour les deux corpus de textes.

Afin de laisser aux juges toute la latitude dans le choix et l'identification des unités de sens, aucune grille de départ ne leur a été imposée. Toutefois, nous avons procédé à une période d'entraînement des juges pour la codification afin de répondre à leur besoin de renseignement quant à l'application des grilles et aux critères de cohérence et de fiabilité des données.

c) Processus de catégorisation et de classification

L'opérationnalisation du contenu lié au domaine psychomoteur est une étape importante qui consiste à réorganiser le matériel étudié. Selon Deslauriers (1991), cette opération désigne le découpage des informations obtenues par observation, entrevue, ou tout autre moyen, et leur enregistrement. Pour cette recherche, la première étape consiste, pour les juges, à repérer d'abord dans chaque corpus de texte, en suivant les consignes du guide de lecture pour la codification, les noyaux de sens, soit les plus petites unités de sens que contient une même suite textuelle. Ces unités de sens peuvent être tantôt un mot, tantôt un groupe de mots, tantôt une phrase. On les appelle aussi unités d'enregistrement (Bardin, 1991, p. 103). Ce sont des « énoncés possédant un sens complet en eux-mêmes et qui serviront à toute la classification ou la codification ultérieure (L'Écuyer, 1990, p. 55).

La deuxième étape de cette opération consiste à regrouper les unités d'enregistrement en catégories et sous-catégories de la liste des thèmes et sous-thèmes relativement aux dimensions du développement psychomoteur de l'enfant d'âge préscolaire et aux concepts et notions-clés définis en interrelation dans le cadre conceptuel. Ainsi, l'analyse conceptuelle est en quelque sorte une préparation à l'analyse des données. Une catégorie, comme Legendre la définit (1993, p. 164), représente un sous-ensemble regroupant sans hiérarchie des segments d'informations semblables en fonction d'un ou de quelques caractères communs. Cette définition a été retenue pour la construction de notre grille d'analyse qui s'est développée au fur et à mesure de l'analyse documentaire (Bardin, 1991).

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre la présentation des données s'effectue en même temps que leur analyse. Trois étapes seront suivies : l'élaboration d'une grille de concepts du domaine psychomoteur, la mise en perspective des contenus psychomoteurs des deux programmes et, enfin, les convergences et les divergences entre les programmes.

4.1 Élaboration d'une grille de concepts-clés du domaine psychomoteur

Il convient de rappeler que cette recherche vise à mettre en perspective les contenus psychomoteurs des deux programmes et à relever leurs convergences et leurs divergences.

Pour rejoindre ces objectifs, nous avons constitué, à la première étape, une grille de concepts-clés du domaine psychomoteur à partir des dimensions du développement psychomoteur présenté au point 2.1.2 du cadre conceptuel. Cette grille des thèmes et sous-thèmes des dimensions du développement psychomoteur (Tableau 4.1), élaborée par des experts, à partir de la définition des concepts du domaine psychomoteur, constitue le point d'ancrage à partir duquel pourront être mis en perspective les contenus psychomoteurs dégagés par les juges pour les deux programmes.

Tableau 4.1

Grille des thèmes et sous-thèmes des dimensions du développement psychomoteur

Conduites motrices et neuro-motrices**Motricité globale**

- coordination dynamique générale (coordination de tous les segments du corps)
- coordination visuo-pédestre (oeil-pied)
- coordination des membres supérieurs (bras)
- coordination des membres inférieurs (jambes)
- dissociation simple (un segment en mouvement)
- dissociation double (deux ou plusieurs segments dissociés)
- équilibre statique (arrêt)
- équilibre dynamique (en mouvement)
- contrôle de l'effort musculaire (contrôle moteur global)

Motricité fine

- coordination visuo-manuelle (oeil-main, oeil-doigts)
- dextérité manuelle (finesse, précision et souplesse manuelles)
- dextérité podale (contrôle et souplesse des orteils)

Latéralité

- dominance latérale (prévalence manuelle, de l'œil, du pied, de l'oreille)

Conduites perceptivo-motrices**Schéma corporel**

- connaissance des parties du corps (reconnaissance, identification)
- image corporelle (représentation du corps)
- conscience du corps dans l'environnement (représentation de la place du corps dans l'espace)
- ajustement postural (placement du corps)

Organisation perceptive

- perception kinesthésique (sensation du mouvement : vitesse, direction, amplitude, force,...)
- perception tactile (discrimination, reconnaissance ou identification tactile : texture, dimension, chaleur,...)
- perception visuelle (perception figure-fond, discrimination visuelle, reconnaissance visuelle, identification visuelle)
- perception auditive (discrimination, reconnaissance ou identification auditive)
- représentation visuelle (représentation mentale d'objets)
- représentation idéo-motrice (représentation mentale du mouvement)

- attention (orientation des ressources mentales vers des perceptions kinesthésiques, tactiles, visuelles, auditives)
- mémorisation (rétention d'informations kinesthésiques, tactiles, visuelles, auditives)

Organisation spatiale

- notions spatiales (haut, bas, près, loin,...)
- identification de la droite et de la gauche
- orientation spatiale (selon des repères)
- adaptation spatiale (ajuster ses déplacements selon l'environnement)
- structuration spatiale (construire et diviser l'espace)

Organisation temporelle et rythmique

- notions temporelles (avant, après, long, court)
 - évaluation de la durée (estimation du temps)
 - orientation temporelle (mettre des événements dans l'ordre)
 - adaptation temporelle (rythme)
 - structuration temporelle (diviser et organiser son temps)
-

Il est important, vu la distance qui sépare les deux programmes dans le temps, de les situer dans les modèles et les grands courants éducatifs et pédagogiques d'alors et d'aujourd'hui. En effet, lors de l'analyse documentaire, nous avons constaté que la conception de l'enfant a évolué, la perception de la tâche de l'intervenant a également changé. Afin de permettre au lecteur de cerner davantage l'évolution des termes liés au domaine psychomoteur utilisés dans la littérature montessorienne et l'usage pratique de certains concepts dans le quotidien actuel du préscolaire québécois, nous avons fait une analyse sémantique. Elle permet d'établir le champ épisodique de certaines notions en répondant à la question : quels sont de nos jours les valeurs et les usages concrets auxquels se rattachent ces concepts qui enracinent leur signification dans la littérature liée à l'éducation préscolaire et à l'éducation psychomotrice?

Cette analyse est présentée sous la forme d'un regroupement par paire de mots afin de construire une chaîne d'associations entre certains termes (Tableau 4.2). Cette grille de comparaison ne présente pas de définition systématique des concepts. Elle présente des notions retrouvées dans le corpus du programme montessorien et qui prennent une autre nuance de dénomination dans la littérature actuelle du programme préscolaire québécois.

Pour L'Écuyer, cette démarche pourrait aplanir les discussions entre les partisans des théories éducatives. En effet, de nombreux discours semblent diverger alors qu'ils recouvrent des pratiques semblables, et bien des théoriciens utilisent les mêmes concepts avec des significations différentes (L'Écuyer, 1990, p. 412). L'analyse sémantique de ces notions pourra s'avérer très utile lors de l'analyse et de l'interprétation des données.

Tableau 4.2

Grille du champ épisodique des notions et concepts liés au domaine psychomoteur des deux programmes préscolaires

MEQ (1997)	Montessori (1958)
Éveiller / Éveil	Initier / Initiation
Structurer	Discipliner
Maîtriser / Affiner	Dominer
Autonomie	Indépendance
Séquences	Temps successifs précis
Rationalisation	Normalisation de l'enfant
Mouvements superflus / Syncinésie	Économie des mouvements
Développement physique et intellectuel	Développement organique et spirituel
Environnement	Ambiance
Intelligence	Esprit
Motricité	Éducation des mouvements
Rationalisation\ conformité	Normalisation

4.2 Mise en perspective des contenus psychomoteurs des deux programmes

La collecte des données fut soumise à des juges indépendants. Leur travail consistait à dégager des termes de contenus psychomoteurs des deux corpus et à les présenter, de façon précise, par catégorie (thèmes liés au domaine psychomoteur) dans un tableau (Annexe B). Par la suite, il nous revient en temps que chercheure de réorganiser et de regrouper les éléments essentiels dégagés par les juges en nous appuyant sur les démarches de l'analyse de contenu. Il s'agira de questionner ces éléments, de les mettre en parallèle avec notre grille des principaux concepts-clés du domaine psychomoteur afin de dégager le sens et les orientations générales de ces textes.

Pour répondre aux deux objectifs de la recherche et aboutir à une juste interprétation des données colligées par les juges, nous avons procédé à une analyse à trois niveaux. Le premier niveau consiste à produire deux tableaux qui recadrent et intègrent, de façon objective, les relevés des deux juges. Le tableau 4.3 résulte de ce premier niveau d'analyse des thèmes et sous-thèmes psychomoteurs du programme préscolaire québécois et le tableau 4.4 présente l'analyse de l'approche préscolaire montessorienne. Les éléments psychomoteurs étant classés pour chacun des programmes, le deuxième niveau d'analyse peut être réalisé. Il s'effectue par la mise en perspective des deux programmes afin de dégager leurs convergences et leurs divergences sur le plan psychomoteur (Tableau 4.5). Au troisième niveau d'analyse, nous présentons une mise en perspective encore plus globale des deux programmes en regard des éléments fondamentaux situés dans le cycle de la relation pédagogique. Cette mise en perspective, dans la vision d'une analyse systémique, prendra la forme d'une recontextualisation des principaux éléments émergents relativement aux domaines d'activités pratiques en cours au préscolaire (Tableau 4.6).

Cette étape de l'analyse vise à donner un sens aux données recueillies et aussi à démontrer comment celles-ci répondent à la question de recherche (Deslauriers et Kérisit, 1997). Il importe ici de rappeler la question de recherche à savoir : quels sont les contenus psychomoteurs du programme préscolaire ministériel et du programme montessorien? Les juges ont dégagé des corpus de textes qui leur étaient proposés des éléments déterminants et

signifiants liés au domaine psychomoteur des deux programmes. Ces contenus une fois dégagés, nous avons procédé à leur analyse (Tableaux 4.3 et 4.4).

4.2.1 Éléments émergents du programme ministériel

Les contenus psychomoteurs émergents du programme ministériel sont présentés dans le tableau 4.3. Ce tableau résulte du premier niveau d'analyse expliqué précédemment.

Tableau 4.3
Thèmes et sous-thèmes psychomoteurs émergents du corpus ministériel

-
- **Éducation psychomotrice :**
 - . Développement global et harmonieux
 - . Développement moteur
 - . Habileté motrice
 - . Expériences riches et variées
 - **Motricité :**
 - . Action
 - . Maîtrise des mouvements
 - . Détente des parties du corps
 - . Place de choix en maternelle
 - **Motricité globale :**
 - . Précision et maîtrise des gestes
 - . Maîtrise son corps
 - . Aisance et souplesse dans les mouvements
 - **Motricité fine :**
 - . Précision et coordination oculo-motrice
 - . Maîtrise segmentaire
 - . Maîtrise mieux les différentes parties de son corps
 - . Dextérité/assemblage/construction
 - . Manipulation de petits objets
 - **Schéma corporel :**
 - . Connaissance de son corps
 - . Identification des parties (externes) de son corps
 - . Nomme les parties du corps
 - . Limites de son corps
 - . Maîtrise mieux son corps

- **Organisation perceptive :**
 - . Observation / repérage kinesthésique
 - . Contact visuel
 - . Prise de conscience des différences
 - . Anticipation avant l'action
 - . Sensations
 - . Construction d'un système de représentation

 - **Organisation spatiale :**
 - . Exploration de l'espace
 - . Espace
 - . Expérience des objets et des situations
 - . Assemblage/construction
 - . Communiquer sa vision du monde

 - **Organisation temporelle :**
 - . Temps
 - . Rythme corporel
 - . Contrôle de son rythme

 - **Éléments émergents complémentaires à notre grille :**
 - Domaines cognitif, affectif, social**
 - . Satisfaction immédiate de ses besoins
 - . Développement affectif
 - . Expériences avec les personnes
 - . Image personnelle
 - . Confiance en lui
 - . Confiance en ses sensations et ses capacités
 - . État d'autonomie
 - . Goût de l'initiative
 - . Communiquer son expérience
 - . Goût de l'expression
 - . Désir de savoir
 - . Plaisir de faire

 - Jeu symbolique**
 - . Faire semblant
 - . Développer sa propre gestuelle
 - . Développement créatif

 - **Éléments de notre grille non relevés par les juges**
 - . Latéralité podale
 - . Dextérité podale
 - . Ajustement postural
 - . Attention
 - . Mémorisation
-

Rappelons qu'une même grille de lecture pour la codification fut soumise aux deux juges. Toutefois, leur façon de procéder pour faire émerger les éléments psychomoteurs s'est avérée différente. Ainsi, notre but étant d'interpréter les résultats et non pas leur démarche, nous avons choisi d'intégrer les données des deux juges pour chacun des programmes. Ces éléments psychomoteurs émergents du programme ministériel seront présentés et analysés en deux temps. Dans un premier temps, seuls les discours des juges seront pris en compte. L'analyse que nous faisons de ces données s'inscrit dans la définition liée à leurs connaissances. Dans un deuxième temps, suivra une analyse synthèse faisant le lien entre les données des juges et la grille des concepts-clés des dimensions du développement psychomoteur présentés au tableau 4.1.

En premier lieu, nous avons dégagé le sens donné à ces informations par les juges. Ces derniers associaient les unités de sens aux thèmes psychomoteurs d'après leur ordre d'apparition dans les pages des corpus. À partir d'une analyse des contenus liés au domaine psychomoteur du programme ministériel d'éducation préscolaire relevés par les juges, nous avons dressé le tableau 4.3 qui réorganise les données et les présente regroupées selon les catégories définies par la colonne « échelle de valeurs » de leurs grilles (Annexe B). En respectant les définitions données par les juges à ces contenus, nous avons déterminé les catégories suivantes : l'éducation psychomotrice, la motricité, la motricité globale, la motricité fine, le schéma corporel, l'organisation perceptive, l'organisation spatiale et l'organisation temporelle (Tableau 4.3). Ces catégories sont définies dans le chapitre II qui présente le cadre conceptuel de la recherche.

Par ailleurs, il importe de mentionner que les juges ont catégorisé les contenus selon le sens et la définition qu'ils ont attribués à ces catégories. Les catégories relevées par les juges se retrouvent essentiellement dans la grille des dimensions du développement psychomoteur (Tableau 4.3). Par contre, au niveau des sous-catégories, de légères nuances quant à leur dénomination sont constatées. Entre autres, les termes « contact visuel » et perception « oculo-manuelle » sont remplacés respectivement par « perception visuelle » et perception « visuo-manuelle ».

En second lieu, nous avons vérifié si toutes les catégories de la grille des dimensions du développement psychomoteur se retrouvent dans les grilles complétées par les juges. Notre recherche étant de nature purement qualitative, nous avons retenu une échelle de valeur en lieu et place des fréquences. L'ordre de présentation des catégories n'est pas pris en compte, car il existe différents modèles de grilles du développement psychomoteur.

En général, les éléments émergents dégagés par les juges recoupent les composantes du domaine psychomoteur de notre grille. Au niveau des conduites motrices, les juges mettent en évidence, au plan de la motricité globale, des catégories plus englobantes du domaine de l'éducation psychomotrice, intégrant le développement global et harmonieux de l'enfant, son développement personnel, son développement moteur, ses habiletés motrices. Dans une autre catégorie, les juges se situent encore d'un point de vue global en relevant l'importance de l'action, de la maîtrise des mouvements, de la détente du corps, donnant à ces éléments une place de choix en maternelle.

Sur le plan de la motricité fine, la plupart des sous-thèmes émergents du corpus ministériel correspond aux sous-thèmes de la grille de départ. Les juges ont relevé la « précision » et la « coordination oculo-motrice », la « maîtrise segmentaire », la « dextérité » et la « manipulation ».

En ce qui concerne le schéma corporel, tous les éléments émergents notés par les juges se recoupent dans notre grille des dimensions du développement psychomoteur.

Au niveau des conduites perceptivo-motrices, les différentes catégories notées par les juges concordent avec les thèmes et sous-thèmes de notre grille. Au plan du schéma corporel, l'ensemble des éléments émergents notés par les juges se recoupent dans notre grille des dimensions du développement psychomoteur. Ils sont définis en terme de « connaissance » et « identification des parties externes du corps ». Ils mettent aussi en évidence les « limites » et la « maîtrise du corps ».

Au plan de l'organisation perceptive, les juges ont souligné « l'observation », le « contact visuel », les « sensations », la « prise de conscience des différences ». Ces différents thèmes s'accordent aux différentes formes de « perceptions : kinesthésiques, tactiles, visuelles et auditives » de notre grille des dimensions du développement psychomoteur, d'après leur définition dans le cadre conceptuel. Quant aux thèmes « anticipation avant l'action » et « construction d'un système de représentation », émergeant du corpus des juges, ils peuvent être associés aux notions de « représentation visuelle » et de « représentation idéo-motrice » de notre grille. Ces deux thèmes sont définis comme étant la représentation mentale des objets et des mouvements.

Les notions « d'organisation spatiale » et « d'organisation temporelle » sont présentées de façon claire et précise dans la grille émergente des juges. Les thèmes « contrôle de son énergie », de son « rythme » et de son « espace » réfèrent nettement au concept « d'adaptation » et « d'orientation » dans le temps et dans l'espace.

Nous avons relevé la présence de certains contenus dégagés par les juges qui débordent de notre grille. Ces nouveaux éléments nous obligent à créer une nouvelle catégorie sous la rubrique : « éléments émergents complémentaires » à notre grille. La construction de sens, quant aux éléments de cette nouvelle catégorie, sera établie lors de nos propres interprétations des résultats.

En effet, nous constatons que la plupart de ces éléments dits complémentaires se réfèrent au domaine cognitif : « construire un système de représentation », de « compréhension », de « connaissances » à partir de « son expérience », « désir de savoir » et « plaisir de faire ». D'autres se situent au niveau du domaine affectif et du domaine social du développement de l'enfant. Ces éléments sont vus en terme de développement affectif, qui sous tend la « confiance en soi », « la confiance en ses sensations et ses capacités », « l'image personnelle » et « l'autonomie ». Les éléments complémentaires qui sont présentés dans le domaine du développement social englobent « l'expérience avec les personnes » et la capacité de communiquer son expérience ».

D'autres éléments complémentaires découlent du jeu symbolique qui consiste à faire semblant en développant sa propre gestuelle et le goût de l'expression.

Une dernière catégorie fut créée pour des éléments de notre grille qui ne sont pas notés dans la grille des éléments émergents du corpus ministériel des juges. Au plan de la motricité fine, aucun des juges ne mentionne la dextérité podale de façon précise. Le thème « dextérité » est perçu, selon nous, dans le sens général et englobe la dextérité manuelle autant que la dextérité podale.

Au plan de la latéralité, nous ne retrouvons aucun terme émergent du corpus des juges qui s'apparente ou qui pourrait être associé à la « dominance latérale » ou à une quelconque prévalence au niveau de la main, de l'œil, de l'oreille ou du pied.

L'« ajustement postural » ne figure pas dans ce corpus et aucune unité de sens ou thème liés au domaine psychomoteur ne peut lui être associé.

Notons que les perceptions tactiles, visuelles et auditives de la grille de départ, ne sont pas mises en évidence avec les mêmes dénominations dans la grille émergente. Toutefois, les termes « activités manuelles », « manipulation de petits objets », « précision du geste » « contact visuel », « assemblage », et « construction » laissent comprendre que l'enfant est placé dans des situations où il expérimente et développe ses « perceptions tactiles », « visuelles » et « auditives » par des exercices de « reconnaissance », « d'identification » et de « discrimination » liés à chacune de ces formes de perception. La « représentation visuelle », et la « représentation idéo-motrice » ne sont pas mentionnées comme telles.

L'« attention » et la « mémorisation », présents dans notre grille ne figurent pas dans les corpus des juges. Cependant, les termes retrouvés dans les unités de sens, à savoir, « faire semblant », « jeu symbolique » laissent croire que l'enfant fait appel à son attention en orientant ses ressources mentales vers des perceptions kinesthésiques, tactiles et auditives pour retenir et mémoriser les informations liées à ces facultés.

Ainsi la synthèse des deux corpus ministériels analysés révèle la présence prépondérante de l'éducation psychomotrice, de la motricité en générale répartie en motricité globale et en motricité fine. L'absence des notions « stéréognosie » et « latéralité » est remarquable. Quant aux notions de « mémoire », de « concentration », « d'attention » et de « préparation de la main à l'écriture », aucun des juges n'en fait mention.

En réponse à la question de recherche, ce tableau montre les contenus psychomoteurs émergeant de l'approche montessorienne.

4.2.2 Éléments émergents du programme montessorien

Les contenus psychomoteurs émergents du programme montessorien sont présentés dans le tableau 4.4

Notre grille des thèmes et sous-thèmes des dimensions du développement psychomoteur sera appliquée au programme montessorien de façon analogue que pour le programme ministériel.

Tableau 4.4

Thèmes et sous-thèmes psychomoteurs émergents du programme montessorien

-
- **Éducation des mouvements :**
 - . Éducation musculaire – adaptation corporelle (coordination corporelle – coordination statique)
 - . Éducation des mouvements inséparable de l'éducation de la personne de l'enfant
 - . Répartition convenable des énergies
 - . Transformation naturelle des proportions du corps
 - . Adaptation du matériel aux possibilités morphologiques de l'enfant
 - . Précision et développement de l'exactitude des gestes
 - . Enseignement de certains gestes pendant la période sensible
 - . Perfectionnement de l'équilibre et de la marche
 - . Contrôle des mouvements
 - . Mécanisme musculaire
 - . Mécanisme moteur – effort moteur

- **Éducation psychomotrice :**
 - . L'éducation physiologique prépare l'éducation psychique
 - . Perfectionnement des organes de sens et des voies nerveuses et d'association
 - . L'éducation des sens prépare directement à la vie pratique
 - . Formation de concept / partir de l'expérience pour arriver à l'idée (du concret vers l'abstrait)
 - . Sériation et catégorisation (formes, couleurs, dimension, son, degré de rugosité, poids, température)
 - . Matériel auto- correctif
 - . Matériel de développement qui se prête à l'activité motrice
 - . Limiter le matériel.
- **Éducation sensorielle ou Organisation perceptive :**
 - . Préparation aux sensations rationnelles
 - . Éducation des sens est d'un intérêt pédagogique important
 - . Perception kinesthésique
 - . Perception visuelle
 - . Perception tactile (sensations musculaires + sensations tactiles)
 - . Attention
- **Motricité globale :**
 - . Exercer le mouvement en lui-même
 - . Construire l'édifice physiologique
 - . Coordination des mouvements nécessaire à la préparation des organes
- **Motricité fine :**
 - . Main légère, main ferme, main fonctionnelle
 - . Sensibilité tactile
 - . Prise tridigitale
 - . Exécution des signes alphabétiques
 - . Maniement d'instrument d'écriture
 - . Coordination manuelle
 - . Mécanisme moteur de l'écriture
 - . Souplesse/déliement
 - . Exercice et développement de la coordination manuelle
- **Organisation spatiale :**
 - . Sauts rythmiques
- **Organisation temporelle :**
 - . Éducation rythmique
 - . Sauts rythmiques, sens du rythme
- **Éléments émergents complémentaires à notre grille :**
 - . Sens haptique
 - . Sens stéréognosique
 - . Maniement d'un instrument d'écriture – souplesse, déliement, préparation à l'écriture
 - . Main fonctionnelle, main légère, main ferme, prise tridigitale
 - . Ordre chromatique

- **Éléments de notre grille non relevés par les juges :**
 - . Schéma corporel
 - . Jeu symbolique
 - . Latéralité
-

Au premier plan, les juges ont relevé « l'éducation des mouvements ». Elle est à la base de l'activité de l'enfant, elle représente un élément inséparable de l'éducation de la personne de l'enfant et regroupe une grande partie des expériences motrices vécues par l'enfant. Le mouvement, en général, fait référence à la « motricité » et à « l'activité » chez l'enfant.

L'éducation des mouvements telle que présentée par les juges, englobe les sous-thèmes liés au schéma corporel et certains thèmes liés à la motricité dans notre grille. Ainsi, dans la grille émergente du programme montessorien, les juges relèvent : « l'éducation musculaire », « l'adaptation corporelle » incluant la « coordination corporelle » et la « coordination statique ». Ces thèmes correspondent à la « coordination générale », à l'équilibre statique et à « l'équilibre dynamique » de notre grille des dimensions du développement psychomoteur.

L'éducation des mouvements contribue à la « transformation naturelle du corps », au « développement de l'exactitude des gestes » et au « développement du mécanisme musculaire ». Elle facilite le « contrôle des mouvements », le « mécanisme moteur » et « l'effort moteur ». Ces sous-thèmes dégagés par les juges correspondent au « contrôle de l'effort musculaire » de notre grille.

Au plan de la motricité globale, les termes « perfectionnement » et « équilibre de la marche » relevés par les juges sont associés à la « coordination des membres inférieurs » de la grille des dimensions du développement psychomoteur. Selon ce qui se dégage de la grille des thèmes émergents du programme montessorien, le « mouvement » sert à « construire l'édifice physiologique » et la « coordination des mouvements » est nécessaire à la préparation des organes.

Les juges font état de l'éducation psychomotrice présentée dans son principal fondement selon lequel : l'éducation physiologique prépare l'éducation psychique, le perfectionnement des organes de sens et des voies nerveuses et d'association. Telle que présentée dans le tableau des thèmes et sous-thèmes émergent du programme montessorien, nous constatons que l'éducation psychomotrice regroupe plusieurs thèmes et sous-thèmes de notre grille des dimensions du développement psychomoteur.

Au niveau de l'éducation sensorielle, l'ensemble des thèmes et sous-thèmes notés par les juges se recoupent aux sous-thèmes de l'organisation perceptive de notre grille.

Au plan de la motricité fine les juges ont relevé « la coordination manuelle » présente dans notre grille.

Au niveau de l'organisation spatiale et de « l'organisation temporelle » les juges ont souligné « l'éducation rythmique », qui correspond à « l'adaptation » et à la « structuration spatiale » et « temporelle » telles que définies dans notre grille.

L'application de notre grille des dimensions du développement psychomoteur recoupe l'ensemble des éléments dégagés par les juges dans le corpus de l'approche montessorienne. Notons que certains éléments relevés tout en paraissant différents demeurent équivalents par leur sens ou leur application. Il en est ainsi quand les juges dégagent le terme « mouvement » dans le corpus montessorien, nous pouvons évidemment l'associer à « motricité » dans notre grille.

Certains éléments psychomoteurs émergents du programme montessorien dégagés par les juges débordent de notre grille des dimensions du développement psychomoteur pour former une nouvelle catégorie. Dans cette nouvelle catégorie, nous retrouvons des éléments émergents complémentaires se rapportant à différentes catégories de notre grille tels que : le « sens stéréognosique », le sens « haptique », le « maniement d'un instrument d'écriture », « l'exécution des signes alphabétiques », la « préparation à l'écriture », la « souplesse », le « déliement des doigts », « main légère », « main ferme », et « main fonctionnelle ».

Les thèmes « d'ordre », « d'ordre chromatique », et de « succession » faisant référence aux notions de « sériation » et de catégorisation », en lien avec la gradation des couleurs », sont complémentaires à notre grille des dimensions du développement psychomoteur. La « prise tridigitale » est également relevée parmi les éléments émergents complémentaires.

Nous avons relevé quelques éléments de notre grille des dimensions du développement psychomoteur qui ne figurent pas dans le tableau des thèmes et sous-thèmes émergents du programme montessorien. Ainsi les thèmes « schéma corporel », « jeu symbolique », et « latéralité » sont absents du corpus émergent du programme montessorien.

La notion de « dominance latérale » de notre grille de départ ne figure pas dans la grille émergente. Toutefois l'une des unités de sens dégagée par les juges à savoir « *Les exercices sensoriels pour les doigts (main droite en particulier)* », réfère selon nous à la « prévalence manuelle » dans notre grille. Il se peut que des activités ou certains matériels exercent et développent la prévalence de l'œil, du pied ou de l'oreille, mais aucun thème lié au domaine psychomoteur de la grille émergente ne les mentionne.

Quant à la motricité fine, les éléments de la grille des juges qui débordent de la grille des dimensions du développement psychomoteur sont liés, pour la plupart, directement à la main et à la préparation à l'écriture. Parmi ces termes, notons : « mécanisme moteur de l'écriture », « mouvoir la main », « main fonctionnelle », « main légère », « main ferme », « prise tridigitale », « souplesse », « déliement », « préparation à l'écriture », « maniement d'un instrument d'écriture », « exécution des signes alphabétiques ».

En résumé, l'analyse du corpus montessorien révèle la présence prépondérante de l'éducation des mouvements. Les thèmes et sous-thèmes dégagés par les juges sont liés aux mouvements fondamentaux répartis en trois sous-catégories soit les mouvements locomoteurs, les mouvements non locomoteurs, et les mouvements de manipulation. L'éducation psychomotrice occupe une place importante et est étroitement liée à l'éducation sensorielle.

L'analyse de chacun des programmes nous conduit maintenant vers le deuxième objectif de cette recherche qui consiste à mettre en perspective les convergences et les divergences du domaine psychomoteur entre ces deux programmes.

4.3 Convergences et divergences entre les programmes

La comparaison des contenus psychomoteurs des deux programmes révèle des convergences et des divergences à différents niveaux. Le tableau 4.5 présente la mise en perspective de ces contenus

Tableau 4.5
Tableau comparatif des convergences et divergences entre les contenus psychomoteurs
des deux programmes

Ministère de l'Éducation du Québec	Montessori
<ul style="list-style-type: none"> - Motricité - Motricité globale - Motricité fine - Éducation psychomotrice - Schéma corporel - Organisation perceptive - Organisation spatiale - Organisation temporelle - Éléments complémentaires : Domaine affectif Domaine cognitif Domaine social Jeu symbolique - Éléments de notre grille non relevés par les juges : Latéralité Dextérité podale 	<ul style="list-style-type: none"> - Éducation des mouvements - Motricité globale - Motricité fine - Éducation psychomotrice - Inclus dans l'éducation mouvements - Éducation sensorielle - Organisation perceptive - Organisation spatiale - Organisation temporelle - Éléments complémentaires : Sens stéréognosique Sens haptique Ordre chromatique Main fonctionnelle, légère, ferme Prise tridigitale Préparation à l'écriture - Éléments de notre grille non relevés par les juges : Schéma corporel Latéralité

Premièrement, au niveau des catégories, certains thèmes convergent autant par leur dénomination que par leur signification au plan psychomoteur. Ainsi, les catégories suivantes se retrouvent telles quelles dans les deux programmes : la motricité globale, la motricité fine,

l'éducation psychomotrice, l'organisation perceptive, l'organisation spatiale et l'organisation temporelle. En général, ces thèmes sont liés directement aux dimensions du développement moteur ou psychomoteur.

D'autres divergent dans leur dénomination mais pas dans leur définition ou leur valeur propre. Notons, par exemple, la « motricité » dans le programme ministériel qui a comme équivalent, dans l'approche montessorienne, le thème « éducation des mouvements ». Au niveau psychomoteur, les contenus convergent. Ils font référence aux diverses formes de perceptions kinesthésiques, visuelles, auditives, et tactiles.

La comparaison des deux programmes a démontré que les éléments émergents complémentaires présentent des divergences majeures. Dans le programme ministériel, ces éléments complémentaires relevant du domaine cognitif, affectif et social considèrent l'individu dans toutes ses entités et vont au-delà des catégories de notre grille des dimensions du développement psychomoteur. Bien que liés au domaine psychomoteur, certains de ces éléments ne constituent pas en soi des termes psychomoteurs. La plupart de ces éléments complémentaires se voient attribuer un sens lié à la psychomotricité, uniquement en fonction du caractère d'interdisciplinarité et de la globalité de l'éducation psychomotrice.

Quant aux éléments complémentaires issus du programme montessorien, ils divergent systématiquement du programme ministériel. Qu'ils se réfèrent à « l'ordre chromatique », au « sens stéréognosique » ou à la « prise digitale », ils concourent à un même objectif: la préparation de l'enfant à être fonctionnel pour la vie.

Certains de ces éléments complémentaires qui ne sont pas spécifiquement des termes psychomoteurs deviennent constructeurs de sens dans l'interrelation des éléments à l'intérieur des programmes. Le fait que les juges soient parvenus à dégager ces éléments des corpus, même si le guide de lecture pour la codification n'en faisait nullement mention, vient justifier la pertinence de l'approche systémique ayant conduit à l'analyse synthétique de cette recherche.

De plus, sur le plan sémantique, la grille du champ épisodique (Tableau 4.2) nous a permis d'associer, en regard des contenus psychomoteurs dont ils sont porteurs, des thèmes apparemment différents relevés entre les deux programmes. Notons par exemple le thème « éducation des mouvements » du programme montessorien, par la définition des sous thèmes qu'il renferme, s'accorde ou concorde à la « motricité » du programme ministériel.

Le contexte de l'élaboration du programme du MEQ qui a été analysé s'est fait à une époque où une grande place et beaucoup de latitude étaient laissées à l'intervenant au niveau de la méthode et de la technique d'intervention, tout en plaçant l'enfant au centre de la situation pédagogique. Tandis que l'approche éducation élaborée par Maria Montessori a été conçue à une époque où les données des sciences nouvelles en éducation et en psychologie dictaient une nouvelle façon de considérer l'enfant. Presque toute la place étant laissée à l'enfant et à l'environnement préparé, l'intervenant se reléguait au deuxième rang comme guide et directeur.

Ainsi les convergences et les divergences, au plan théorique, sont mises en évidence. Elles se situent au niveau des éléments qui s'articulent dans les programmes respectifs. Le tableau 4.5 résume de façon claire les similitudes et les ressemblances entre les contenus psychomoteurs de ces deux programmes.

Les similitudes se situent particulièrement au niveau des domaines d'activités qui renferment des termes non psychomoteurs mais qui dans la pratique sont liés aux composantes et dimensions psychomotrices (Tableau 4.6).

Ces résultats ont démontré l'importance accordée à l'éducation de la motricité globale et de la motricité fine dans le programme du MEQ. Ce même programme privilégie la manipulation pour élargir les connaissances, discriminer, construire son espace, construire des représentations en vivant des expériences riches et variées. Pour Maria Montessori, le « mouvement » est privilégié dans la préparation directe ou indirecte à l'apprentissage des notions et concepts que doit intégrer l'enfant. L'éducation sensorielle et perceptivo-motrice pour faciliter la discrimination et la prise d'informations occupe une très grande place.

4.4 Recontextualisation

Dans la section précédente, nous avons fait état d'une analyse à trois niveaux. Cette partie de la recherche présente le troisième niveau de l'analyse. Elle consiste en une mise en perspective encore plus globale ayant pour objectif la recontextualisation de ces données en regard des éléments fondamentaux des programmes dans les domaines d'activités pratiques.

Il importe ici de faire ressortir l'importance de recadrer les programmes dans une perspective pratique. Nous avons vu dans le tableau comparatif qu'au niveau théorique certaines notions peuvent être différentes dans leur formulation mais sur le plan pratique ils peuvent poursuivre les mêmes objectifs. Pour cette raison, dans la perspective globale ayant conduit à l'approche systémique privilégiée dans cette recherche, le tableau 4.6 présente une comparaison des éléments constitutifs des deux programmes dans le contexte de leur pratique.

Tableau 4.6
Tableau comparatif des contenus du domaine psychomoteur liés aux cinq domaines
d'activités pratiques de chacun des programmes

	MEQ 1997	Montessori 1958
1.	Motricité Placer au premier. Apprendre à interagir avec son environnement. Développer sa motricité par des jeux variés et des activités. Développer aisance et flexibilité dans les mouvements de motricité globale et fine.	Vie pratique Objet permettant d'atteindre un but déterminé (boutonner, lacer, nettoyer...). Objets auxiliaires enseignant tous les actes de la vie pratique.
2.	Communication orale et écrite Exprimer ses idées – informer -pas d'enseignement de concepts liés à ces formes de communication.	Éducation sensorielle et perceptivo-motrice Différencier les sensations : seuil de plus en plus petit. Exercices sensoriels pour les doigts (main droite en particulier); préparation à l'écriture.
3.	Les arts Agir suivant sa pensée. Importance du jeu. Percevoir, faire (agir), réagir. Importance de l'approche intuitive et globale. Découvrir et explorer les possibilités de son corps en explorant les composantes du mouvement (temps, espace énergie, interrelation).	Langage graphique Dessiner les lettres/ exercices sensoriels éduquant les mouvements. Préparation de la main et des sens : aide naturelle à l'écriture mais aussi au dessin expressif. Maniement de l'instrument : prise tridigitale. Remplir des figures déterminées par un contour au moyen des crayons de couleurs (le dessin).
4.	Sciences de la nature Explorer, observer, manipuler, élargir les connaissances, acquérir des méthodes d'observation rigoureuses.	Culture générale L'éducation des sens forme des observateurs et prépare directement à la vie pratique. Regard sur le monde.
5.	Mathématiques Expérimenter les notions d'espace, de mesure, de géométrie et de nombres. Développer la pensée logique. Activités d'exploration : comparaison, discrimination, tri, rangement, sériation etc. Trajet, parcours : construction de l'espace proche et lointain.	Arithmétique Comment passer du rassemblement d'unités équivalentes 1, 1, 1, 1, à 1, 2, 3, 4.

L'éducation préscolaire étant basée sur le vécu de l'enfant par des expériences variées, il importe de voir comment ces convergences et divergences sont présentées et vécues dans le domaine des activités pratiques.

Le programme préscolaire québécois comporte cinq domaines d'activité : la motricité, la communication orale et écrite, les arts, les sciences de la nature et les mathématiques. Au premier plan de ces cinq domaines d'activité sont présentés des contenus liés au domaine psychomoteur. Ces activités proposées à l'enfant ont pour but l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes qui préparent l'enfant à mieux apprendre (MEQ, 1997, p. 33). D'entrée de jeu, le besoin marqué pour l'enfant de quatre ou cinq ans de développer sa motricité est mis en évidence dans le premier domaine d'activité. Toutefois, les habiletés motrices qui interviennent dans le développement et la structuration de certains comportements psychomoteurs ne sont pas mentionnées de façon précise. Les cinq domaines d'activité, souligne le programme, représentent des moyens d'apprentissage. L'enfant n'a pas à explorer ni à intégrer de façon systématique les principaux concepts qui s'y rattachent il doit les « vivre ».

Le programme préscolaire montessorien présente, également, cinq domaines d'activités, soit les activités de vie pratique, les activités sensorielles et perceptivo-motrices, les activités langagières les activités mathématiques et les activités de culture générale. Les activités de vie pratique permettent le développement moteur global, les activités sensorielles et perceptivo-motrices favorisent le développement de la motricité globale et fine, les activités langagières, les activités mathématiques et les activités de culture générale intègrent la motricité globale et fine, le développement moteur global, l'organisation perceptive, spatiale, temporelle et rythmique. Au tout début de son livre, « Le mouvement », est présenté comme étant le facteur indispensable à la construction de la conscience. Selon elle, le petit enfant qui a tout à construire le fait à travers *l'activité*. Le développement de chacun de ces comportements et habiletés moteurs, neuro-moteurs et perceptivomoteurs correspond à un matériel spécifique qui représente ce concept, de telle sorte que le matériel et les objets de l'environnement sont pour l'enfant des « moyens didactiques » et des « moyens de développement » (Montessori, 1958, p. 119). L'enfant doit, selon son rythme, explorer et intégrer de façon systématique les principaux concepts qui se rattachent à chaque matériel (normalisation).

Les résultats de l'analyse nous permettent de comprendre quel que soit le programme, la théorie ou la philosophie auxquels les intervenants adhèrent, pour savoir où en est l'enfant dans son développement et dans ses apprentissages, à l'éducation préscolaire précisément, il doit évaluer l'enfant. Cette évaluation du jeune enfant ne sachant encore ni lire ni écrire, doit alors dépasser le niveau théorique pour se situer dans le vécu et la pratique de l'enfant. Ceci justifie l'importance des liens que nous avons fait ressortir dans le cadre conceptuel, entre l'éducation psychomotrice et l'éducation préscolaire.

C'est donc en ce sens que s'imbrique l'aspect psychomoteur que nous avons voulu dégager et analyser dans les deux programmes préscolaires à l'étude. La pertinence du sujet de la recherche s'inscrit aussi dans notre volonté de redonner à l'éducation psychomotrice son sens initial dans l'éducation du jeune enfant.

Selon Chevalier et al. 1996, l'éducation psychomotrice vise le développement global à travers l'activité corporelle. Toute acquisition de connaissance est largement influencée par la qualité des perceptions que l'enfant reçoit de son environnement (Paoletti, 1994). L'acquisition des préalables aux apprentissages futurs passe, selon nous, par le développement des habiletés liées au domaine psychomoteur.

La comparaison des deux programmes démontre que lorsqu'on met deux programmes en perspective, il faut mettre l'accent sur le contenu qui doit être centré dans un cercle de vision beaucoup plus large afin de faire ressortir les éléments de la structure globale du développement de l'enfant en interrelation avec les éléments invariants des programmes, à savoir : la conception de l'enfant en éducation, les visées et objectif du programme, l'intervention pédagogique et l'évaluation des acquisitions. Les juges ont été bien imprégnés de ce point de vue. Ils ont dégagé les éléments psychomoteurs en les mettant en évidence de façon précise en regard aux éléments constitutifs de tout programme. Les éléments psychomoteurs complémentaires relevés par les juges découlent de cette compréhension.

Les énoncés significatifs ayant servi à la construction, par les juges, de la grille de codification, entrent dans le même cercle interrelationnel de la structure globale du

développement de l'enfant d'âge préscolaire. La comparaison des programmes nous incite à nous poser d'autres questions concernant spécialement le schéma classique d'un programme d'éducation. Se pourrait-il que la perception qu'a l'enfant de lui-même ait un impact sur la construction et le développement de l'enfant? Se pourrait-il que l'intervenant ait un impact sur les visées et les objectifs du programme? En ce qui a trait à la méthodologie, comment sont véhiculés les contenus? De quelle façon l'enfant est-il évalué?

Il importe de noter ici que, malgré le fait que le programme québécois analysé soit celui de 1997 et non celui de la réforme en cours actuellement, notre analyse tient compte du contexte et du cadrage actuel. Le contexte actuel peut être défini comme ayant à sa base un programme très structuré à faire passer. Se pourrait-il que ce fait modifie en quelque sorte la relation de l'intervenant avec l'enfant?

Le programme de 1997 qui avait été abandonné était basé sur les éléments fondamentaux du paradigme développemental. Ce courant-là a été comme jugulé, selon nous, à un certain moment. Se pourrait-il qu'une étude plus approfondie des fondements de ce programme, avec des paramètres autres que ceux explorés dans le cadre de cette recherche, soit la mise en perspective des contenus psychomoteurs de deux programmes, puisse aider à la réinterprétation des programmes actuellement en cours au niveau préscolaire?

Dans une perspective plus large, les éléments émergents dégagés par les juges ont démontré qu'à travers ces convergences et ces divergences le rôle de l'adulte est toujours important : il organise l'environnement, veille à la relation de l'enfant avec ses pairs, il détermine les techniques et méthodes d'intervention quels que soient le programme et la philosophie du développement à laquelle il adhère. Car, l'enfant d'âge préscolaire a besoin de points de repères.

Les résultats de cette analyse suggèrent la nécessité de procéder à une évaluation systématique des programmes afin de se pencher sur les pratiques éducatives et de déterminer et le sens à donner à l'action éducative. Cela nous permettrait de mieux comprendre la situation qui prévaut non pas en temps que chercheuse mais en temps qu'enseignante, dans le

contexte actuel. Ainsi nous constatons que: quel que soit le programme, la richesse de son contenu, la philosophie qui le sous-tend, sa valeur dépend du sens, de la façon dont il est intégré et interprété par l'intervenant dans sa pratique, et du lien qu'il établit entre le contenu de ce programme et sa perception du développement de l'enfant.

La notion d'intervention, de technique ou de méthode d'éducation, servant de repère pour discuter de ces programmes, devient alors une sous-catégorie dans la perspective méthodologique globale de cette recherche. Les différentes perspectives du travail des juges représentent la trame de l'analyse interprétative des données collectées déjà à l'analyse documentaire et aussi de celles dégagées au niveau de l'analyse de contenu qui nous a permis de valider notre perception du domaine psychomoteur.

Pour atteindre le but de cette recherche qui consistait à faire ressortir les convergences et les divergences que pourraient présenter les deux programmes, il convenait pour nous de mettre en perspective leurs contenus liés au domaine psychomoteur et de considérer l'enfant en rapport à son propre corps et avec son environnement, à l'intérieur du cercle de la relation pédagogique.

On ne peut pas se dissocier des éléments constamment en interrelation à l'intérieur d'un programme particulièrement au niveau préscolaire d'où ce besoin de les recadrer dans un ensemble plus vaste afin de leur donner un sens. Une conception de l'enfant, placé dans l'interrelation de ces éléments et, forcément, une conception de l'enfant en action, faisant ressortir les différentes dimensions motrices et psychomotrices deviennent des moyens d'évaluation adéquats et privilégiés de l'enfant d'âge préscolaire.

A ce niveau, nous pensons avoir répondu à notre question de recherche. Nous avons considéré la perception de l'enfant dans les deux programmes. Nous avons dégagé, comparé et analysé leurs contenus liés au domaine psychomoteur. Nous avons aussi atteint les deux objectifs de la recherche par la mise en perspective des convergences et des divergences.

CONCLUSION

La présente étude avait pour objectif principal de mettre en perspective le programme préscolaire québécois et le programme préscolaire montessorien. La première étape consistait à dégager les contenus liés au domaine psychomoteur de chacun des programmes et la deuxième étape à mettre en évidence les convergences et les divergences entre ces deux programmes. Étant donné les concepts impliqués dans une démarche de mise en perspective et d'analyse de programmes, nous avons opté pour une vision systémique liée à la question de recherche, à savoir : existe-il des liens, des ressemblances et des différences entre le programme préscolaire québécois et le programme préscolaire montessorien par rapport à leur contenu psychomoteur?

Notre recherche a démontré la pertinence de la mise en perspective de ces programmes dans le cadre d'une analyse qualitative interprétative. Cette approche méthodologique permet de faire émerger les sources fondamentales des programmes. En ce sens, elle offre la possibilité de mesurer, entre autre, les progrès réalisés d'un programme à l'autre.

L'application de notre grille d'analyse aux deux corpus démontre que chacun des programmes comporte des notions, des concepts liés au domaine psychomoteur. La comparaison des programmes permet de constater, dans le programme ministériel, l'importance accordée à la « manipulation » pour élargir les connaissances, discriminer, construire l'espace et à la construction des représentations par le vécu d'expériences riches et variées. Les activités « motrices » occupent une place prépondérante dans ce programme.

Quant au programme découlant de l'approche montessorienne, l'éducation des « mouvements » y est placée au premier plan et vise la préparation à l'écriture et le renforcement de la main droite. Les activités de nature psychomotrice facilitent chez l'enfant la discrimination et la prise d'informations, de nature sensorielle, nécessaires pour « apprendre » et pour « connaître » par l'auto-découverte à travers un matériel spécifique et

diversifié. Le sens du « toucher » est le sens le plus exploité dans l'approche montessorienne; le « toucher » enseigne le mouvement de l'écriture. Il y a présence de la stéréognosie. Le renforcement de la vision se fait par des exercices tactilo-musculaires.

Les convergences et les divergences relevées dans les programmes ne sont pas fondamentales dans le sens où il n'y a pas une opposition marquée, sur le plan théorique, entre les éléments psychomoteurs émergents. À l'époque où Maria Montessori établissait son approche, il était normal que certaines considérations entourant l'enfant ne soient pas prises en compte. Entre temps, la perception de l'enfant et les concepts liés à son développement à tous les niveaux et dans tous les domaines ont évolué. Le programme d'éducation préscolaire québécois (1997) en a certainement profité. En effet, force est de constater que, des deux programmes analysés, le programme ministériel est celui qui comportait le plus d'éléments émergents débordant du cadre de notre grille d'analyse pour former de nouvelles catégories qui vont au-delà du domaine psychomoteur tout en y restant liés.

Compte tenu des nombreuses convergences trouvées sur le plan psychomoteur entre les deux programmes, le matériel montessorien, pratique et éprouvé, pourrait largement servir à faciliter l'atteinte de divers objectifs psychomoteurs du programme ministériel dans ce domaine.

D'ailleurs, l'analyse des programmes dans une perspective historique pourrait conduire à interpréter d'autres aspects des différents programmes mis en œuvre au niveau de l'éducation préscolaire et ainsi permettre de constater les progrès réalisés dans ce domaine.

En dépit des décennies séparant les deux programmes, nous constatons que les idées maîtresses de la philosophie et de l'approche de Maria Montessori continuent d'influencer autant les nouveaux programmes que l'organisation matérielle des classes préscolaires.

Enfin, il serait intéressant que ce même scénario de comparaison soit repris dans un sens plus poussé avec, par exemple, le Programme de formation de l'école québécoise qui a vu le jour en 2001 alors que cette recherche était déjà en cours.

ANNEXE A

GUIDE DE LECTURE POUR LA CODIFICATION

GUIDE DE LECTURE POUR LA CODIFICATION

À l'attention de

lecteur-juge pour la codification de la recherche en éducation ayant pour titre :

MISE EN PERSPECTIVE DES CONVERGENCES ET DES DIVERGENCES
ENTRE LES CONTENUS PSYCHOMOTEURS DU PROGRAMME
PRÉSCOLAIRE QUÉBÉCOIS (1997) ET DE L'APPROCHE D'ÉDUCATION
PRÉSCOLAIRE MONTESSORIENNE.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE :

- 1- Dégager les contenus psychomoteurs du programme d'éducation préscolaire québécois et du programme d'éducation préscolaire montessorien.
- 2- Faire ressortir les convergences et les divergences entre les contenus psychomoteurs du programme d'éducation préscolaire québécois et du programme préscolaire montessorien.

CRITÈRES DU CHOIX DES LECTEURS-JUGES :

- Connaissances du domaine psychomoteur
- Connaissances des programmes et du terrain (éducation préscolaire-primaire)

ÉTAPES DE RÉALISATION :

Phase I

Corpus du programme préscolaire québécois (MEQ, 1997).

- 1.1- Faire ressortir de ce corpus les éléments psychomoteurs-clés qui sont déterminants et signifiants (les mots, les groupes de mots, les phrases, les extraits qui représentent des unités de sens).
- 1.2- Établir le rapport entre ces éléments (dégager les liens entre les éléments-clés en faisant ressortir les thèmes principaux et secondaires).

Phase II

Corpus Montessorien (Montessori, M. 1958. *Pédagogie scientifique*. Desclée De Brouwer (même démarche)

Phase III

- Quels liens faites-vous entre les deux corpus?
- Dégager les éléments de ressemblance.
- Dégager les éléments de différence.

Votre collaboration, comme lecteur-juge dans le cadre de ma recherche, est très appréciée. Soyez assuré(e) que votre nom figurera selon les normes d'éthique à la page des remerciements.

Margarette Murat Daniel

ANNEXE B

GRILLES D'ÉLÉMENTS ÉMERGENTS

Éléments émergents du corpus du MEQ (1997) (Juge I)

Mots / Phrases / Groupes de mots Extraits... (Unités de sens)	Thèmes liés au domaine psychomoteur	Échelle de valeurs
Découverte du monde		
État d'autonomie		
Grande curiosité... et de certains mouvements	Schéma corporel	X X X
Identifier des parties de son corps	Connaissance de son corps	X X X
	Identification des parties	X
	Maîtrise corporelle globale et segmentaire	X
	Coordination ou motricité globale	X
	Rythme corporel	X
Contrôle de son énergie, de son rythme et de son espace		X
	Maîtrise de son corps	X
	Motricité fine	X X X
	Motricité globale	X X X X X
	Aisance dans les mouvements	X
	Prise de conscience de ses mouvements	X
Exécution d'exercices demandant de la souplesse		X X
	Détente de toutes les parties du corps	X
	Dextérité	X
	Coordination oculo-motrice	X
Activités manuelles		X
Précision du geste		X
Manipulation de petits objets		X X
Contact visuel		X
Assemblage / construction		X
Goût de l'initiative et de l'expression		X
	Confiance en lui	X
Communiquer son expérience, sa réalité		X
« Je » pour exprimer ce qu'il vit		X
Faire semblant / jeu symbolique		X X
Expériences individuelles avec les personnes, les objets ou les situations		X
Référence / communiquer sa vision du monde	Exploration de l'espace	X X
	Motricité	X X X X
Maîtrise de mouvements		X
	Temps	X
	Espace	X
	Énergie	X
	Limites de son corps	X
Développer sa propre gestuelle		X
Image personnelle		X
	Développement moteur	X
	Habileté motrice	X
	Observation	X X
Action		X

Éléments émergents du corpus montessorien (Juge I)

Mots / Phrases / Groupes de mots Extraits... (Unités de sens)	Thèmes liés au domaine psychomoteur	Échelle de valeurs
Gymnastique du rythme	Sens du rythme	X
	Coordination corporelle	X
	Adaptation corporelle	X
	Coordination statique	X X
	Équilibre	X X X X X
	Coordination tonico-musculaire	X
	Praxie à l'autonomie	X
	Mouvement	X
	Adresse	X
	Motricité fine	X X X X
	Motricité manuelle fine	X
	Dextérité	X
	Contrôle des mouvements	X X X
	Éducation des mouvements	X
	Organisation	X
	Maîtrise corporelle	X
Exactitude des mouvements	Coordination	X
	Manque (précision et contrôle tonique)	X
Mouvements complets / harmonieux	Bonne praxie	X X
	Planification des mouvements	X
	Praxie de l'habillage	X
	Bonne coordination manuelle	X
	Contrôle / inhibition / freinage des gestes	X
	Sens tactile	
	Sens stéréognostique	X
	Perception visuelle	X
	Mécanisme (mouvement) musculaire	X X
Effort et mémoire musculaire	Proprioception	X X
	Activités oculo-motrices	X
Association des sensations tactilo-musculaires à la sensation visuelle	Repérage / kinesthésique	X X?
	Perception auditive	X
	Ordre	X
	Ordre chromatique	X
	Succession	X
	Écriture (activités perceptivo-motrices)	X
Mécanisme moteur		X
Intelligence		X
	Mécanisme moteur	X X
	Mécanisme moteur de l'écriture	X X
	Effort moteur	X
	Mouvoir la main	X
	Coordination des mouvements	X
	Coordination définitive	X
	Main fonctionnelle	X
Souplesse / Déliement	Main légère	X X
Exercer / développer la coordination manuelle		X
	Prise tridigitale	X

Sensibilité tactile		X
	Main ferme	X
	Sensibilité tactile	X
Préparation à l'écriture		X
Maniement d'un instrument d'écriture		X X
Exécution des signes alphabétiques		X
	Répétition de gestes	X
Le toucher : fixer la mémoire motrice et la mémoire visuelle des lettres		X
Mécanisme de la tenue et du mouvement	Ajustement postural	X
	Exécution musculaire	X
Préparation motrice de la gymnastique rythmique		X
	Éducation du rythme	X
	Sauts rythmiques	X

Éléments émergents du corpus du MEQ (1997) (Juge II)

Mots / Phrases / Groupes de mots / Extraits... (Unités de sens)	Thèmes liés au domaine psychomoteur	Échelle de valeurs
Objectif du programme		
Santé, sécurité physique et psychologique, développement affectif, créatif, intellectuel et moral.		
Développement de l'enfant (pp3-4)		
Engagé dans une démarche de croissance et d'apprentissage		
Vivre des expériences riches et variées pour connaître et comprendre le monde qui l'entoure.	Éducation psychomotrice	
Ses connaissances sont liées à ses perceptions intuitives.	Éducation psychomotrice	
L'enfant commence à anticiper son agir, puis à ajuster ses actions, ses mouvements.	Éducation motrice	
Plan physique		
Identifier la plupart des parties externes de son corps et les nommer.	cpc	
Prendre conscience des différences avec les autres.		
Maîtriser mieux son corps (motricité globale et fine, p6); confiance en ses sensations et capacités.	Mot. Glob. Fine Schéma corporel	
Plan affectif et social		
Satisfaction immédiate de ses besoins et désirs : impulsif.		
Apprendre à communiquer son expérience et sa réalité.		
Jeux symboliques et désir de savoir, plaisir de faire.		
Découverte des contraintes de la vie collective.		
Plan cognitif		
Se construire un système de représentations, de compréhension, de connaissances à partir de son expérience quotidienne.	Éducation psychomotrice	
Orientations du programme		
Développement global et harmonieux de l'enfant : découvrir le plaisir d'apprendre et les différentes façons de le faire (p11).		
L'enfant continue de découvrir et d'explorer l'univers.		
Principes		
L'enfant est le principal agent de ses apprentissages et de son développement.	Éducation psychomotrice	
La maternelle : lieu privilégié pour acquérir des attitudes, des habiletés et des connaissances.	Éducation psychomotrice	
Respecter le rythme de chaque enfant.	Éducation psychomotrice	
Les domaines d'activité sont des moyens d'apprentissage.		
Motricité		
Place de choix en maternelle		
Apprendre à interagir avec son environnement.		
Défis à sa mesure pour développer sa motricité par des jeux variés et des activités.	Motricité globale	
Développer aisance et flexibilité dans les mouvements de motricité globale (p33) et fine.	Motricité globale	
Communication orale et écrite		
Exprimer ses idées, ses sentiments; informer les personnes environnantes.		
Pas d'enseignement systématique de la communication écrite.		
Les arts		
L'enfant agit suivant sa pensée, son originalité.		
Importance du jeu, du respect du potentiel créateur de l'enfant, de l'approche intuitive et globale (p37).		

Percevoir, faire, réagir.	Organisation perceptive	
Découvrir et explorer les possibilités et limites de son corps en explorant les composantes du mouvement : temps, espace, énergie, interrelation.	Schéma corporel	
Sciences de la nature		
Porte d'entrée sur le monde (p38).		
Exploration, observation, manipulation : élargir les connaissances et acquérir des méthodes d'observation rigoureuses.	Éducation psychomotrice	
Mathématiques		
Espace, mesure, géométrie, nombres, pensée logique.	Organisation spatiale et temporelle	
Activités d'exploration : comparaisons, discriminations, tris, rangements, sériations, etc. (p39).	Éducation psychomotrice	
Trajets, parcours : construction de l'espace proche et lointain.	Organisation spatiale	

Éléments émergents du corpus montessorien (Juge II)

Mots / Phrases / Groupes de mots / Extraits... (Unités de sens)	Thèmes liés au domaine psychomoteur	Échelle de valeurs
Éducation des mouvements (p64)		
Faire pénétrer l'éducation musculaire dans la vie des enfants.		
Introduire l'éducation des mouvements dans l'ensemble unique et inséparable de l'éducation de la personne enfantine.		
L'éducation aide à répartir convenablement les énergies et à les laisser se développer.		
Transformations naturelles des proportions du corps.		
Les muscles au service de l'intelligence (p67).		
Adaptation du matériel aux possibilités morphologiques de l'enfant (p68).		
Précision et exactitude avec lesquelles doivent s'accomplir les gestes		
Enseigner des gestes matériels très tôt, pendant les périodes sensibles.		
Ne pas exécuter des mouvements superflus (p72) : simplicité difficile à enseigner.	Contrôle moteur	
Outils : cadre de laçage	Motricité fine	
Perfectionner l'équilibre et la marche (p74).	Motricité globale	
Silence absolu et contrôle des mouvements (p75).		
Éducation sensorielle (p82)		
Préparation rationnelle des individus aux sensations.	Organisation perceptive	
L'éducation des sens est un d'intérêt pédagogique important.	Organisation perceptive	
Aider le développement naturel de l'enfant et le préparer à son milieu.		
Graduer et adapter les stimulants.	Organisation perceptive	
L'éducation physiologique prépare directement l'éducation psychique en perfectionnant les organes des sens et les voies nerveuses de projection et d'association.	Éducation psychomotrice	
L'éducation des sens forme des observateurs et prépare directement à la vie pratique.		
Partir de l'expérience (les sensations) pour remonter à l'idée.	Éducation psychomotrice	
Commencer l'éducation des sens dans la période de formation (maternelles) (p85)	Éducation psychomotrice	
Le matériel		
Constitué par une série d'objets groupés selon une qualité déterminée des corps (couleur, forme, dimension, son, degré de rugosité, poids, température).	Éducation psychomotrice Pk, pv, pt, pa, attention	
Le matériel doit être attrayant (coloré).	Éducation psychomotrice	
Importance de la gradation (minimum à maximum) : préparer des objets identiques en tout, sauf pour une qualité qui varie (p86).	Éducation psychomotrice	
Isoler les sujets des autres impressions du milieu et graduer le matériel selon une seule qualité.	Éducation psychomotrice	
Si l'enfant commet une erreur, il doit raisonner pour la trouver et la corriger.	Éducation psychomotrice	
Le matériel de développement doit se prêter à l'activité motrice de l'enfant (conçu pour lui) (p89).	Éducation psychomotrice	
Doit être limité en quantité : l'enfant « riche » en jouets et en aide n'est pas forcément plus développé. Trop d'objets le décourage! (p90)	Éducation psychomotrice	

Laisser vivre, toucher, regarder avant d'intellectualiser (p92) : ex. du carré et du triangle!	Éducation psychomotrice	
Différencier les sensations : seuils de plus en plus petits (p95).	Pk, pt, pv, pa, attention	
Mélanger pareil - pas pareil.	Pk, pt, pv, pa, attention	
Les exercices (p96)		
Exercices sensoriels pour les doigts (main droite en particulier!) : préparation à l'écriture.	Motricité fine	
Yeux fermés pour la concentration; toucher et en bougeant les doigts, acquisition de la forme.	Pk, pt, sens haptique, attention	
Toucher et stéréognosie		
Sensation musculaire + sensation tactile	Pk, pt, sens haptique	
« Les enfants touchent à tout » : double image, visuelle et musculaire.	Pv, pk, pt	
Exercer le mouvement en lui-même et construire cet édifice physiologique qu'est la coordination des mouvements, nécessaire à la préparation des organes d'expression (p99).	Motricité globale	
Importance de la répétition (p104).	Mémorisation	
Le mouvement aide l'attention à se maintenir avec une concentration constante sur un exercice répété (p106).	Attention	
Couleurs (p108)		
Les enfants de 3 ans classent les 63 couleurs en fonction de leur teinte et graduation.	Dv, attention, mémorisation	
Importance, pour la discrimination des formes, de l'association des sensations visuelles et tactilo-musculaires (p111).	Sens haptique, stéréognosie, attention	
Audition; silence, parole, bruits, musique.		
La maîtresse (p119)		
Il ne s'agit pas d'enseigner des connaissances (dimensions, formes, couleurs) à l'enfant au moyen d'objets???		
Les objets sont des moyens didactiques et de développement.		
Langage graphique (p149)		
Passer outre le développement naturel de l'enfant pour « enseigner » ce qui ne dépend pas de la nature!		
L'écriture ne doit pas commencer avec les « bâtons »! (p150)		
Partir de l'individu et non pas de l'écriture : observer la personne qui écrit, analyser ses gestes; on regarde le sujet et non pas l'objet.		
Sa méthode : l'écriture spontanée (p152).		
Utiliser un alphabet de papier émeri pour suivre les lettres avec le doigt, dans le sens du tracé.	Pk, pt, pv, com	
Le toucher « enseigne » le mouvement de l'écriture (p157).	Pk, pt, pv, com	
Deux sortes de mouvements différents : celui pour reproduire la forme des lettres et celui par lequel on manie l'instrument (p158)		
Maniement de l'instrument : : tenue de la plume ou du crayon, avec trois doigts, qui doit se mouvoir de haut en bas. Risque de crispations ou d'efforts. Difficulté d'imiter l'écriture de quelqu'un d'autre.		
La main de l'enfant de 6 ou 7 ans a perdu sa période de sensibilité motrice.		
Dessiner les lettres (p159) : exercices sensoriels éduquant les mouvements (manipulations de petits objets, toucher actif des lettres).		
Exercices (p161) : Maniement de l'instrument : remplir des figures déterminées par un contour, au moyen de crayons de couleur (le dessin)		
Signes graphiques : toucher des lettres en papier d'émeri collées sur un grand carton dans le sens de l'écriture : voir et sentir! (toucher	Pt,pk, pv, sens haptique	

actif).		
La lecture (p178)		
J'appelle lecture l'interprétation d'une idée apportée par les signes graphiques.		
Arithmétique (p202)		
Comment passer du rassemblement d'unités équivalentes 1, 1, 1, 1, à la numération 1, 2, 3, 4, etc.?	Éducation psychomotrice	
Dessin (p221)		
La préparation de la main et des sens est une aide naturelle, non seulement à l'écriture, mais aussi au dessin expressif.	Motricité fine	

RÉFÉRENCES

- Ajuriaguerra, J. de, et M. Auzias. 1979. « L'évolution de la motricité graphique ». In *L'écriture de l'enfant. I. L'évolution de l'écriture et de ses difficultés*, sous la dir. de J. de Ajuriaguerra et al. Paris : Delachaux & Niestlé.
- Baillargeon, M., et J. Thériault. 1992. « Contribution de l'éducation préscolaire à la réussite scolaire : une perspective à renouveler ». In *Pour favoriser la réussite scolaire : Réflexions et pratique*, (CRIRES-FECS), CEQ. Montréal : Éditions St-Martin.
- Ballarin, C. 1996. *Le système éducatif américain*, sous la dir. d'Émilie Barrier et Daniel Robin. Coll. « Analyse des systèmes éducatifs ». Paris : Centre International d'Études Pédagogiques.
- Bardin, L. 1991. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beaulieu, J., et L. Dupuy-walker. 1989. « Le cycle de vie d'un modèle ». In *Les modèles en éducation*, sous la dir. publ. de l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française. Montréal : Éditions Noir sur Blanc.
- Bissel, J.S. 1978. « The cognitive effects of preschool programs for disadvantaged children ». In *Revisiting early childhood education*. New York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Boehnlein, M. B. 1988. « Montessori research, Analysis in retrospect ». *The NAMTA journal*, vol. 3, no 3, Summer.
- Böhm, W. 1994. « Maria Montessori, Théoricienne ou praticienne? Scientifique ou philosophe? » (Traduit de l'allemand par Loïc Chalmel). In *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, sous la dir. publ. de J. Houssaye. Paris, Armand Colin.
- Bolduc, R. 1999. *Éducation psychomotrice : guide des intervenants pour les 5 à 8 ans*. Sainte-Thérèse : Éditions René.
- Boutin, G. 1988. « L'intervention précoce contre les difficultés d'adaptation scolaire dans les milieux défavorisés, implications des parents dans les programmes d'éducation préscolaire ». In *Éducation familiale : un panorama des recherches internationales*, sous la dir. de P. Durning, p. 75-92. Paris : Matrice.
- Boutin, G., et P. Durning 1999. *Les interventions auprès des parents : innovations en protection de l'enfance et en éducation spécialisée*. Paris : Dunod.

- Buchanan, K. 1995. « Aims, Beliefs, Practices and Training of Early Childhood Practitioners from three different Backgrounds : Montessori, Traditional and the Preschool Playgroups Association ». OMEP : *Revue Internationale de l'Enfance Préscolaire*, vol. 27, no 2.
- Centrale des Enseignants du Québec 1992. *Services éducatifs à la petite enfance*. Énoncé de politique. Inédit, Montréal.
- Chambon, J-L., et J-M. Devevey. 1982. *Les innovations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chattin-McNichols, J. 1992. *The Montessori controversy*. Seattle University, Albany : Delmar Publishers Inc.
- Chevalier, N., A. Girard-Lajoie, et J. Harnois. En collaboration avec F. Simard, et C. Dupuis. 2005. *Programme de Gestion de l'Attention. Activités sensorielles et motrices*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de kinanthropologie.
- Chevalier, N., et F. Lalloui. En collaboration avec S. Malette, M. Murat, C. Perreault, G. Richard, et A. Richer. 1998. *L'éducation psychomotrice de la petite enfance. Activités pour enfants de 2 à 5 ans*. Montréal : Librairie Coop UQAM.
- Cohen, R. 1982. *Plaidoyer pour les apprentissages précoces*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. 1964. *Rapport Parent*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil de l'Europe. 1979. *Les grandes priorités de l'éducation préscolaire*. Education & Culture. Strasbourg.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. 1987. *L'éducation préscolaire : un temps pour apprendre*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. 2002. *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec (version abrégée).
- Denzin, N.K., et Y.S. Lincoln. 1998. *The landscape of qualitative research : Theories and issues*. Thousand Oaks, Calif : Sage.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

- Deslauriers, J-P. et M. Kérisit. 1997. « Le devis de recherche qualitative ». In *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires et Poupart, p. 85-111. Montréal : Gaëtan Morin.
- Doyon, L. 1992. *Préparez votre enfant à l'école dès l'âge de 2 ans*. Québec : Edition de l'homme.
- Dubuc, Y., G. Hamel, et J. Roussy. 1996. *Programme de stimulation au préscolaire*. Laval (Québec) : Commission scolaire des Mille-Îles.
- Durivage, J. 1987. *Éducation et psychomotricité*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Ellis, D. 1980. *Focus on philosophies for educating young children*. Communication présentée au congrès annuel de l'International Reading Association.
- Foulquier, P. 1997. *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Gauthier, B. 1998. *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. 1996. *La pédagogie, Théorie et Pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Gazette officielle du Québec, Gouvernement du Québec. *Décret concernant le règlement sur les centres de la petite enfance*. Décret 1069-97, 20 août 1997.
- Gettman, D. 1987. *Basic Montessori : Learning Activities for Under-Fives*. New York : St. Martin's Press.
- Goetz, E.M., et E.K. Allen. 1983. *Early Childhood Education : Special Environmental, Policy and Ligne Considerations*. Maryland : Aspen System Corporation.
- Gosselin, G. (1996). « Les origines du mouvement alternatif : de Jean-Jacques rousseau au groupe COPIE », In *L'école alternative, un projet d'avenir*, sous la dir. de R. Pallascio, L. Julien, et G. Gosselin. Laval (Québec) : Éditions Beauchemin Ltée.
- Guilmain, E. 1935. *L'activité psychomotrice de l'enfant : son évolution de la naissance à 12 ans*. Tests d'âge moteur et tests psychomoteurs. Paris : Vigné.
- Hausen, K. 1994. *Searching for a philosophy : growing with children*. Montréal (Canada) : Université Concordia.
- Head Start. 1965. Cité par J.S. Bissel. 1971. *Implementation of Planned Variation in Head Start*, vol. I : *Review and Summary of the Stanford Research Institute Interim Report*,

- 1st Year of Evaluations*. Washington, D.C. National Institute of Child and Human Development.
- Hess, R. 1994. En préface de « *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui* », sous la dir. de Jean Houssaye. Paris : Armand Colin.
- Houssaye, J. 1994. En avant-propos de « *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui* », sous la dir. de Jean Houssaye. Paris : Armand Colin.
- Huberman, A. M. 1973. « Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation ». *Expériences et Innovations en Éducation*, no 4. Paris : UNESCO.
- Juhel, J-C. 1990. *ABC de l'éducation psychomotrice*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Juhel, J-C. 1997. *Favoriser le développement de l'enfant : psychomotricité et action éducative*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Juhel, J-C. 1997. *Aider les enfants en difficulté d'apprentissage*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Kamii, C., et R. Devries. 1981. *La théorie de Piaget et l'éducation préscolaire*. (Traduit de l'américain par N. Fortin). Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Cahier no 1, 3^e édition.
- Karsenti, T., et L. Savoie-Zajc. 2000. *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- Lanot, V. 1994. *Étude du passage de la maternelle à la première année*. Rapport de recherche. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Lauzon, F. 1990. *L'éducation psychomotrice : source d'autonomie et de dynamisme*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Le Boulch, J. 1981. *Le développement psychomoteur de la naissance à six ans. Conséquences éducatives : la psychocinétique à l'âge préscolaire*. Paris : Editions Sociales Françaises.
- L'Écuyer, R. 1990. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e éd. Montréal : Guérin, Eska.
- Leterrier, L. 1970. *Programmes / Instructions*. Écoles maternelles, Écoles élémentaires, Premier cycle du second degré, Classes diverses, Examens et concours.

- Lillard, P. P. 1984. *Pourquoi Montessori aujourd'hui?* Bruges : Desclée De Brouwer.
- Maigre, A., et J. Destrooper. 1975. *L'éducation psychomotrice*. Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. 1975. *L'éducation préscolaire dans le monde*. UNESCO, no 19.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 1979. *L'école québécoise, Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (Direction générale du développement pédagogique). 1981. *Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1981. *Programme d'éducation préscolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1989. *Parcours de l'éducation depuis les années 60*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1995-1996. *Les états généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1997. *Programme d'éducation préscolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation Nationale (Direction de l'Évaluation et de la Prospective). 1994. *Trente indicateurs sur le système éducatif*. Vanves (France) : L'état de l'école. no 4.
- Ministère de la Famille et de l'Enfance. 1997. *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montessori, M. 1935. *L'enfant* (Traduit de l'italien par Georgette J-J. Bernard). Paris : Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. 1958. *Pédagogie scientifique*. La découverte de l'enfant. 3^e édition 12^e mille. Bruges : Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. 1959. *L'esprit absorbant de l'enfant*. Bruges : Desclée de Brouwer.
- Morin, J. 2002. *La maternelle*. Histoire, fondements, pratique. Boucherville, Qc : Gaëtan Morin.
- Paoletti, R. 1994. *L'éducation de la motricité et l'éducation par la motricité*. Document de référence du cours KIN 5510. Montréal : Département de kinanthropologie, UQAM.

- Paoletti, R. 1999. *Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans*. Boucherville, Qc : Gaëtan Morin.
- Paumerleau, A., et G. Malcuit. 1983. *L'enfant et son environnement*. Sillery (Québec) : Les Presses Universitaires du Québec.
- Piaget, J., et B. Inhelder. 1966. *La psychologie de l'enfant*. Coll. « Que sais-je? ». Paris : Presses Universitaires de France.
- Picq, L., et P. Vayer. 1972. *Éducation psycho-motrice et arriération mentale*. Paris : Doin.
- Pineault, C., et C. Poulin. 1983. « La stimulation précoce dans les programmes d'activités pour les jeunes enfants du Québec ». *Apprentissage et Socialisation*, vol. 6, no 1.
- Polakow-Suransky, V. 1981. « La bureaucratisation de l'enfance : Montessori et l'éthique du travail ». *Revue canadienne de psychoéducation*, vol. 10, no 2.
- Potter, Diane L. 1979. *Evaluation of movement process categories as a system for classification of instructional objectives*. Eugene, Or. : Universite of Oregon, College of Health, Physical Education and recreation.
- Rigal, R. 1996. *Motricité humaine : fondements et applications pédagogiques*. Tome 3 : Actions motrices et apprentissages scolaires. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rose, A. 1992. *The effect of Montessori education on the divergent thinking skills of kindergarten-age students*. Manitoba (Canada) : University of Manitoba.
- Royer, N. 1995. *Éducation et intervention au préscolaire*. Montréal-Paris-Cassablanca.
- Schneuwly, B., et J.P. Bronckart. 1985. *Textes de base en psychologie : Vygotsky aujourd'hui*. Textes de V. John-Steiner, C.P. Panofsky, J. Piaget, L.S. Vygotsky, J.V. Wertsch. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : Delachaux et Niestlé.
- ShIPLEY, G-L., et C.S. Oborn. 1996. « A review of four preschool programs : a preschool model that works ». In *Mid-Western Educational Research Association Annual Meeting*. Chicago, octobre.
- Soubiran, G., et P. Mazo. 1974. *La réadaptation scolaire des enfants intelligents par la rééducation psycho-motrice*. Paris : Doin.
- Taylor, S. J., et R. Bogdan. 1998. *Introduction to qualitative research methods : a guidebook and resource*. N.Y.; Toronto : J. Wiley, c1998.

- Terrisse, B., et G. Boutin. 1988. *Intervention précoce auprès des enfants déficients mentaux*, vol. 2, no 3. Montréal : UQAM.
- Terrisse, B., et G. Boutin. 1994. *Recherche et intervention auprès de jeunes enfants en difficulté : bilan et perspectives*. In *La famille et l'éducation de l'enfant*, sous la dir. publ. de B. Terrisse et G. Boutin, p. 25-40. Montréal : Les Éditions LOGIQUES.
- Thériault, J., S. Van Tham, D. Doyon, et M. Doucet. 1987. *Le potentiel et la pertinence du matériel éducatif des classes maternelles*. Projet d'analyse du matériel éducatif des classes maternelles (PRAMÉ). Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Trottier, S. 1991. « Une approche philosophique de l'oeuvre pédagogique et psychologique Montessorienne ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Van Der Maren, J. M. 1987. *Méthodes de recherche en éducation*. Montréal : Université de Montréal.
- Weikart, D.P. 1972. « Relationship of curriculum teaching and learning in preschool education ». In *Preschool Programs for Disadvantaged : Five experimental Approaches to Early Childhood Education*, J.C. Stanley (Éd.), Baltimore : John Hopkins University Press.
- Whittaker, S. L. 1976. *Application de l'analyse de contenu aux messages d'éducation pour la santé*. (D'après une thèse présentée pour l'obtention du grade de « Master of Science »). Université de Manchester, mai 1976.
- Yaglis, D. 1984. *Maria Montessori*. (Traduit du grec par M.O. Morel). Toulouse : Privat.